

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**



ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LA
FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA
ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ
FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN DE
HUACHO - 2014**

PRESENTADO POR:

Jenedith Yvonne Valenzuela Guerra

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN DOCENCIA
SUPERIOR E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

ASESOR:

Dr. Julio Macedo Figueroa

HUACHO - 2020



**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y
LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ
FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN DE HUACHO - 2014**

Jenedith Yvonne Valenzuela Guerra

TESIS DE MAESTRÍA

ASESOR: Dr. Julio Macedo Figueroa

UNIVERSIDAD NACIONAL

JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRO EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

HUACHO

2020



DEDICATORIA

A mis padres,
quienes me apoyaron
a culminar mis estudios
satisfactoriamente.

Jenedith Yvonne Valenzuela Guerra

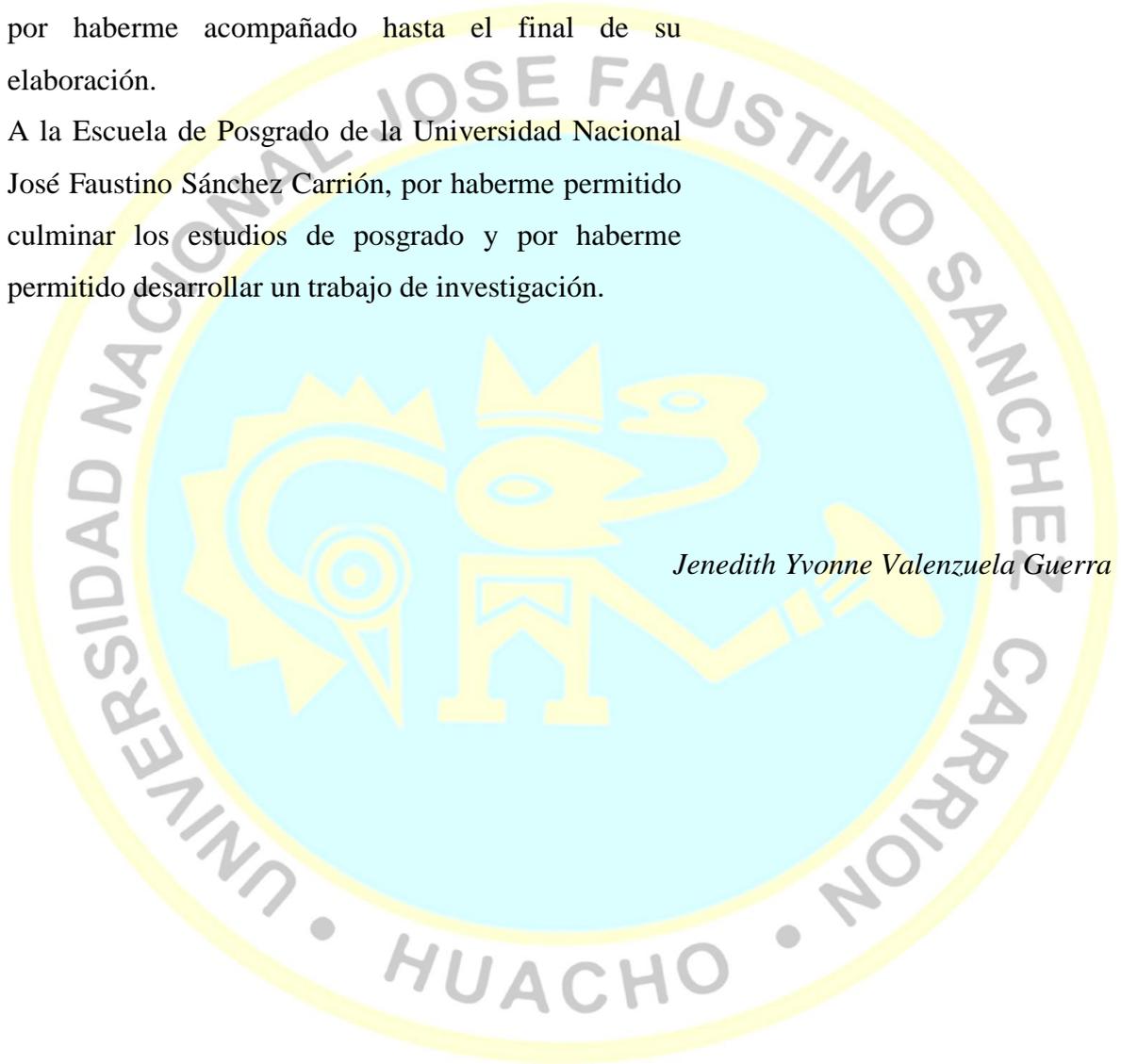
AGRADECIMIENTO

A mis profesores de la maestría quienes me dieron la oportunidad de ser mejor profesional.

A mi asesor de tesis, Dr. Julio Macedo Figueroa por el tiempo dedicado a mi trabajo de investigación y gracias por haberme acompañado hasta el final de su elaboración.

A la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, por haberme permitido culminar los estudios de posgrado y por haberme permitido desarrollar un trabajo de investigación.

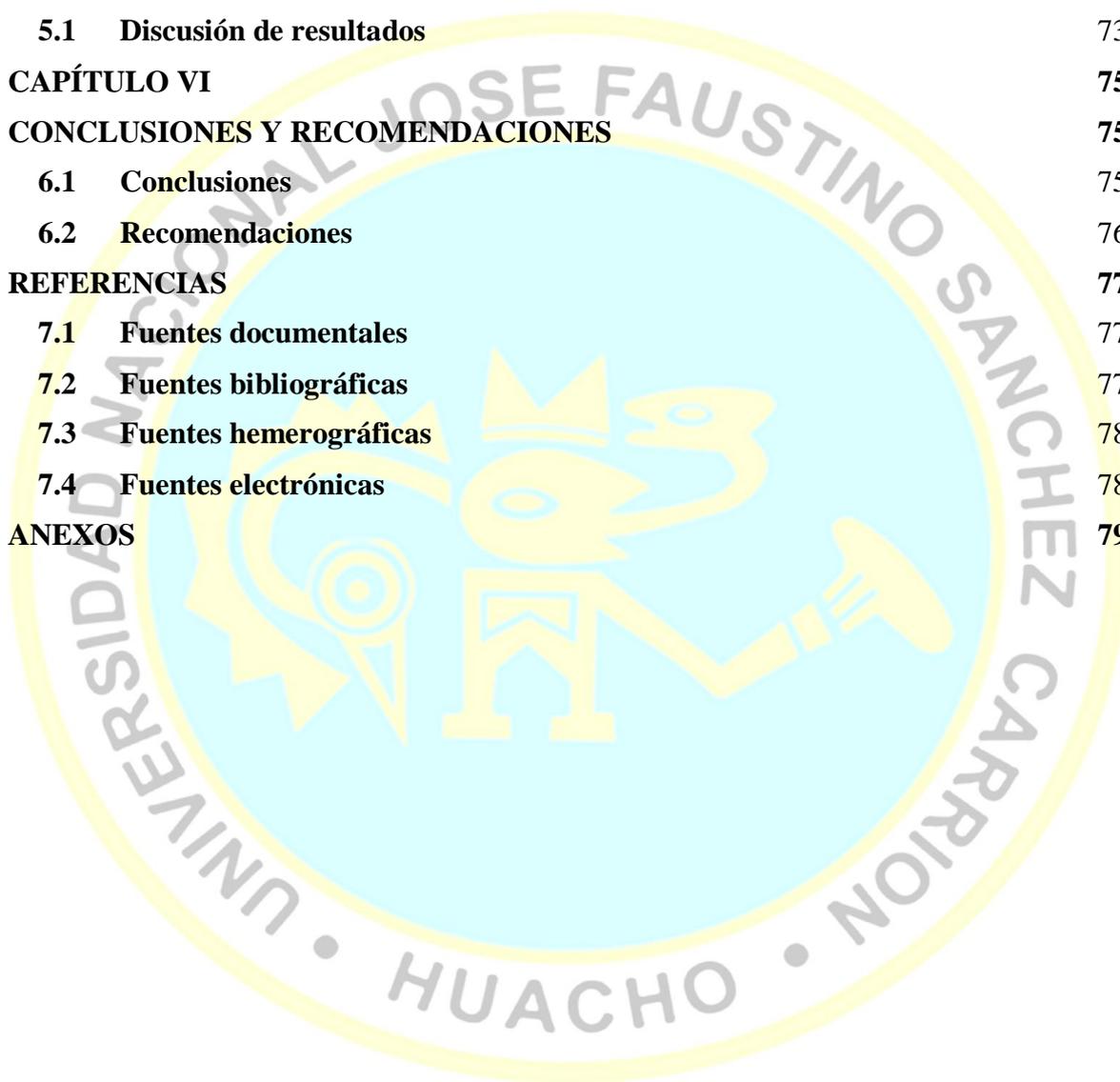
Jenedith Yvonne Valenzuela Guerra



ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xiii
CAPÍTULO I	15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1 Descripción de la realidad problemática	15
1.2 Formulación del problema	16
1.2.1 Problema general	16
1.2.2 Problemas específicos	17
1.3 Objetivos de la investigación	17
1.3.1 Objetivo general	17
1.3.2 Objetivos específicos	17
1.4 Justificación de la investigación	18
1.5 Delimitaciones del estudio	19
1.6 Viabilidad del estudio	19
CAPÍTULO II	20
MARCO TEÓRICO	20
2.1 Antecedentes de la investigación	20
2.1.1 Investigaciones internacionales	20
2.1.2 Investigaciones nacionales	22
2.2 Bases teóricas	23
2.3 Definición de términos básicos	45
2.4 Hipótesis de investigación	46
2.4.1 Hipótesis general	46
2.4.2 Hipótesis específicas	46
2.5 Operacionalización de las variables	47
CAPÍTULO III	49
METODOLOGÍA	49
3.1 Diseño metodológico	49
3.2 Población y muestra	50
3.2.1 Población	50
3.2.2 Muestra	50

3.3	Técnicas de recolección de datos	51
3.4	Técnicas para el procesamiento de la información	51
CAPÍTULO IV		52
RESULTADOS		52
4.1	Análisis de resultados	52
CAPÍTULO V		73
DISCUSIÓN		73
5.1	Discusión de resultados	73
CAPÍTULO VI		75
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		75
6.1	Conclusiones	75
6.2	Recomendaciones	76
REFERENCIAS		77
7.1	Fuentes documentales	77
7.2	Fuentes bibliográficas	77
7.3	Fuentes hemerográficas	78
7.4	Fuentes electrónicas	78
ANEXOS		79



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra de la investigación	50
Tabla 2. Competitividad de expertos - Primera rueda	52
Tabla 3. Resumen del procesamiento de los casos	53
Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad de los dos cuestionarios integrados	53
Tabla 5. Confiabilidad del instrumento de estrategias didácticas de enseñanza (son nueve preguntas variables que tiene el instrumento)	54
Tabla 6. Confiabilidad del instrumento de dimensiones de formación docente (Son diez preguntas variables que tiene el instrumento)	54
Tabla 7. Interpretación de valores de confiabilidad	54
Tabla 8. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: pre-instruccionales – IX Ciclo	55
Tabla 9. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales - IX Ciclo	56
Tabla 10. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post- instruccionales - IX Ciclo	57
Tabla 11. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: preinstruccionales – X Ciclo	58

Tabla 12. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales - X Ciclo	59
Tabla 13. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales - X Ciclo	60
Tabla 14. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: pre-instruccionales – IX y X Ciclos.....	62
Tabla 15. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales – IX y X Ciclos.....	63
Tabla 16. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales – IX y X Ciclos.....	65
Tabla 17. Comparación cuantitativa entre las estrategias didácticas de enseñanza	66
Tabla 18. Dimensiones de la formación docente – Ciclo IX.....	67
Tabla 19. Dimensiones de la formación docente – Ciclo X.....	69
Tabla 20. Comparación de las dimensiones de formación docente – Ciclos IX y X	70
Tabla 21. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza en general – IX y X Ciclos.....	72

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: pre-instruccionales – IX Ciclo.....	55
Ilustración 2. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales - IX Ciclo.....	56
Ilustración 3. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales - IX Ciclo.....	58
Ilustración 4. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: preinstruccionales – X Ciclo.....	59
Ilustración 5. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales - X Ciclo.....	60
Ilustración 6. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales - X Ciclo.....	61
Ilustración 7. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: pre-instruccionales – IX y X Ciclos.....	62
Ilustración 8. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales – IX y X Ciclos.....	64
Ilustración 9. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales – IX y X Ciclos.....	66
Ilustración 10. Comparación cuantitativa entre las estrategias didácticas de enseñanza... 67	
Ilustración 11. Dimensiones de la formación docente – Ciclo IX	68

Ilustración 12. Dimensiones de la formación docente – Ciclo X..... 70

Ilustración 13. Comparación de las dimensiones de formación docente – Ciclos IX y X. 71



RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación que existe entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la Escuela Académica Profesional de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho-Año 2014. Se aplicaron los cuestionarios: estrategias didácticas de enseñanza y dimensiones de la formación docente. La muestra comprendió a 77 estudiantes del IX y X ciclos académicos de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. Es una investigación de tipo descriptivo correlacional y transeccional por cuanto se realizó en el ciclo académico 2014-I.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones: a) En relación a la aplicación de las estrategias pre-instruccionales, los estudiantes del IX ciclo las aplican siempre en un 24.3% y los estudiantes del X ciclo en un 50%. b) En relación a la aplicación de las estrategias co-instruccionales, los estudiantes del IX ciclo las aplican siempre en un 9.9% y los estudiantes del X ciclo en un 43.3%. c) En relación a la aplicación de las estrategias post-instruccionales, los estudiantes del IX ciclo las aplican siempre en un 16.2% y los estudiantes del X ciclo en un 43.7%. d) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de competencia didáctica, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 29.7% y siempre en los del X ciclo en un 47.5%. e) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de competencia metodológica, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 32.4% y siempre en los del X ciclo en un 55%. f) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de dominio y transferencia de conocimientos, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 27% y siempre en los del X ciclo en un 47.5%. g) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de comunicación interpersonal, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 10.8% y siempre en los del X ciclo en un 45%. h) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de autogestión personal y

profesional, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 21.5% y siempre en los del X ciclo en un 42.5%.

Palabras clave: Estrategias didácticas de enseñanza, formación docente



ABSTRACT

The aim of this investigation was to determine the relationship between the application of instructional strategies for teaching and teacher education students of the Professional Academic School of Primary Education School of Education at the National University of José Faustino Sánchez Carrión Huacho didactic teaching strategies and dimensions of teacher education: 2014 questionnaires were applied. The sample comprised 77 students of IX and X academic cycles of Vocational Academic Education Elementary School, Faculty of Education, National Jose Faustino Sanchez Carrion University of Huacho. It is a descriptive correlational research and transactional since performed in the academic year 2014-I.

The following conclusions were obtained: a) In relation to the implementation of the pre-instructional strategies, students of IX cycle always apply the 24.3% and X students cycle by 50%. b) In relation to the implementation of co-instructional strategies, students always apply the cycle IX by 9.9% and X students cycle at 43.3%. c) In relation to the implementation of the post-instructional strategies, students in the ninth cycle, always apply a 16.2% and X students cycle in 43.7%. d) the ratio of didactic teaching strategies to achieving teaching competence, as part of their teacher training, students always IX cycle in 29.7% and always in the cycle X 47.5% is inferred. e) the relationship of didactic teaching strategies to achieving methodological competence, as part of their teacher training, students always IX cycle and 32.4% in the X always cycle by 55% is inferred. f) the ratio of didactic teaching strategies to achieving mastery and knowledge transfer, as part of their teacher training, students always IX cycle by 27% and always in the cycle of X is inferred in 47.5%. g) the relationship of didactic teaching strategies to achieving interpersonal communication, as part of their teacher training, students always IX cycle at 10.8% and always in the cycle X 45% is inferred. h) the relationship of didactic teaching strategies to achieving personal and professional self, as part of their teacher training, students always IX cycle in 21.5% and always in the cycle of X is inferred in 42.5%

Keywords: teaching strategies for teaching, teacher education

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos de la sociedad del siglo XXI es la educación de calidad y con pertinencia social. La formación de las nuevas generaciones hay que plantearla desde las necesidades actuales, educándolas para vivir en la sociedad globalizada marcado por las relaciones internacionales en todas las áreas del quehacer humano. Este marco social, laboral y del conocimiento demanda ciudadanos cualificados y competentes para desenvolverse en los distintos ámbitos ocupacionales. La institución escolar debe responder a esta realidad y ofrecer una educación de calidad.

En ese sentido, es tácito entender que cualquier cambio educativo está ligado a la formación del profesorado, o lo que es lo mismo, no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado.

Asumiendo esas premisas, esta investigación planteó como objetivo determinar la relación que existe entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho - Año 2014.

Se aplicaron dos cuestionarios, uno sobre el uso de las estrategias didácticas de enseñanza y otro sobre las dimensiones de la formación docente, a estudiantes del IX y X ciclos de estudios. Para conocer la confiabilidad de dichos instrumentos de investigación fueron sometidos a la técnica de alfa de Cronbach.

La investigación Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la Especialidad de Educación Primaria de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho – 2014, está organizado en cinco capítulos: (1) Planteamiento del problema, (2) Marco teórico, (3) Metodología de la investigación, (4) Resultados y Discusión, y (5) Conclusiones y Recomendaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

Díaz Barriga & Hernández (1998) dicen:

Las estrategias de enseñanza son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (...) La investigación de estrategias de enseñanza han abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (págs. 69-70).

Por lo tanto, las estrategias son importantes al momento de enseñar ya que permiten al docente construir el aprendizaje en sus estudiantes de manera satisfactoria fomentando las nuevas experiencias de trabajo que descartan el memorismo o el aprendizaje repetitivo.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (construccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación.

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse

en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza. Cubren funciones como: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otras.

A su vez, las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales (Díaz Barriga & Hernández, 1998, págs. 71-72).

Así mismo, es de suma trascendencia la adecuada formación del docente de educación primaria tomando en cuenta las dimensiones más relevantes. En esa orientación, esta investigación se propone determinar la relación que existe entre la APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN DE HUACHO – 2014.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cómo es la relación entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho – Año 2014?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cómo es la relación entre la aplicación de estrategias didácticas preinstruccionales la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho?

¿Cómo es la relación entre la aplicación de estrategias didácticas co-instruccionales en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho?

¿Cómo es la relación entre la aplicación de estrategias didácticas posinstruccionales en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho - Año 2014.

1.3.2 Objetivos específicos

Identificar las relaciones existentes entre la aplicación de estrategias didácticas preinstruccionales con la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

Identificar las relaciones existentes entre la aplicación de estrategias didácticas co-instruccionales en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de

la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

Identificar las relaciones existentes entre la aplicación de estrategias didácticas posinstruccionales en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

1.4 Justificación de la investigación

Esta investigación se justificó por cuanto cumple con las siguientes exigencias:

Fue conveniente, porque la investigación al realizarse en el medio universitario permitió conocer las relaciones que existen entre el uso de estrategias didácticas de enseñanza en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

Tuvo relevancia social, ya que esta investigación se desarrolló en una realidad problemática que está ligada directamente al proceso formativo de los estudiantes universitarios y su posterior desempeño profesional.

Tuvo implicaciones prácticas, y es oportuno manifestar que los docentes tienen la predisposición de mejorar de una manera permanente los servicios brindados, de modo que, si el caso amerita mediante políticas metodológicas se pondría en marcha la aplicación de un conjunto de estrategias didácticas de enseñanza pertinentes que mejoren la formación profesional docente.

Se incentivó la innovación, pues conocer sobre la relación que existe entre el uso de estrategias didácticas de enseñanza en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, implica replantear el uso de estrategias didácticas de enseñanza.

1.5 Delimitaciones del estudio

Delimitación espacial, estuvo delimitada a determinar la relación que existe entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

Delimitación temporal, se realizó en el ciclo 2014-I.

Delimitación teórica, el marco teórico estuvo relacionado con los fundamentos que sustentan las teorías sobre estrategias didácticas de enseñanza y formación docente de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

1.6 Viabilidad del estudio

Este proyecto de investigación fue viable, porque aprobó las siguientes evaluaciones básicas:

Evaluación Técnica, tuvo los elementos necesarios para su desarrollo, de acuerdo a los requerimientos de la Escuela de Postgrado.

Evaluación presupuestaria, el presupuesto de inversión estuvo debidamente garantizado por la investigadora.

Evaluación ambiental, por ser una investigación descriptiva y netamente académica, no tuvo impacto ambiental negativo en ninguno de los niveles del ecosistema.

Evaluación socio-económica, los recursos económicos y el equipo de apoyo estuvo debidamente comprometido e implementado para una participación pertinente y eficiente.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Lara, O. (2010). *Las Estrategias Didácticas y su influencia en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de los estudiantes del quinto año de Educación Básica de la escuela “Nicolás Vásconez” DE LA Comunidad de Angamarquillo, Periodo junio-octubre de 2010.* Universidad Técnica de Ambato. Las Estrategias Didácticas y su influencia en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de los estudiantes del quinto año de Educación Básica de la escuela “Nicolás Vásconez”, determinar cómo afecta a los estudiantes y en qué aspectos más llega dentro de su formación escolar que va desde el bajo nivel académico hasta la pérdida de año o la deserción escolar que se analizó, para luego determinar las variables tanto Independiente como la Dependiente, para luego operacionalizarles cada una de ellas, y en base a esto determinar el cuestionario de la encuesta que se aplicó, la cual sirvió para llegar a las conclusiones respectivas, que sirvieron para buscar una alternativa de solución al problema, lo que determino que era necesario elaborar un Manual Metodológico sobre Estrategias Didáctica dirigido a los docentes de la escuela, el cual servirá como herramienta básica para que cada maestro sepa cómo llevar adelante el proceso enseñanza-aprendizaje, para de esta manera garantizar la formación integral de cada uno de los niños/as del establecimiento en el cual se están estudiando, y los profesores se sientan con el deber cumplido. (pág. xiii).

Mazarío, I.; Mazario, A.C. y Yi, M. (2010). *Estrategias didácticas para enseñar a aprender*, en la que proponen que la adecuación de la enseñanza al sujeto que aprende ha sido objeto de atención por todos los educadores y expresada de modo permanente en la

literatura educativa desde aquella “escuela a la medida” propugnada por el movimiento pedagógico conocido como “Nueva Escuela”, hasta las tendencias más contemporáneas.

Los intentos de adaptar la enseñanza a las posibilidades y ritmos del estudiante, han dado paso, en la actualidad, a mayores exigencias motivadas entre otras razones por:

Los volúmenes de información a que está sometida la sociedad contemporánea y los vertiginosos avances de la ciencia y la técnica.

La posibilidad del propio estudiante de dirigir su propio aprendizaje orientado por el profesor.

Se puede comprobar a través del estudio de una amplia bibliografía sobre el tema, que este proceso está condicionado por dos factores esencialmente:

Las condiciones internas o el desarrollo intelectual del sujeto.

Las condiciones externas o el contexto de aprendizaje.

En definitiva, se trata de un nuevo replanteamiento de las relaciones profesor-estudiante-conocimientos, donde el alumno se haga cada vez más independiente, más responsable de su propio proceso de aprendizaje a partir de la creación de condiciones muy peculiares de aprendizaje donde se consideren variables tanto personales, como estratégicas y de tareas, hasta convertirse en verdaderos recursos “personalizados”, aunque no exentos de fuertes componentes sociales y humanísticos, lo cual constituye un reto para la educación contemporánea.

Uno de los factores que más contribuye al progreso del aprendizaje de los estudiantes es el grado y sobre todo el modo en que se estudien los estudiantes. Para ello se hace necesario introducir dentro del propio currículo de enseñanza las estrategias de aprendizaje autónomas que permitan alcanzar el objetivo de “aprender a aprender”. Para que las estrategias de aprendizaje se asimilen y puedan transferirse y generalizarse es preciso que se enseñen y se instrumenten a través de las diferentes áreas curriculares, si no se seguirán produciendo los mismos fracasos que está ahora se han venido obteniendo (Latorre y Rocabert, 1997).

Gonzaga, W. (2005). *Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria*. Universidad de Costa Rica. El artículo tiene como propósito dar a conocer los resultados de un estudio sobre el proceso didáctico y la incorporación de estrategias innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el desarrollo de los cursos que conforman el área pedagógica del plan de estudio, para la

formación de docentes de Educación Primaria, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Los cursos que se consideraron fueron: Introducción a la pedagogía, Didáctica General, Principios de Currículo, Investigación Educativa, Psicología Educativa, Ciencias en la Educación Primaria, Práctica Docente y Evaluación de los Aprendizajes. La investigación se orientó con el siguiente problema general: ¿Cuáles son las estrategias didácticas en la enseñanza del área pedagógica, aplicadas en la formación inicial de docentes para la Educación Primaria en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica? En el estudio se analizaron y se confrontaron los programas de los cursos mencionados, considerando las estrategias didácticas que se aplican para su desarrollo, según el criterio de docentes y alumnos. En este análisis se describe la coherencia entre estos dos aspectos, las tendencias pedagógicas que subyacen en las estrategias didácticas y las innovaciones que se desarrollan como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso investigativo demuestra que el plan de estudio considera como referencia pedagógica un enfoque humanista; mientras que los programas de los cursos y la práctica docente no logran desligarse de la didáctica tradicional, con tendencia a incorporar aspectos del Constructivismo y de la Pedagogía Crítica. En el estudio no se logró apreciar la incorporación de estrategias didácticas innovadoras de manera significativa (pág. 1).

2.1.2 Investigaciones nacionales

Gao, J. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en el desarrollo de aprendizaje por competencias en Ciencias Sociales*. Universidad de San Martín de Porres. El objetivo de este estudio se centra en determinar el efecto de un programa de aprendizaje basado en la aplicación de estrategias didácticas en el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en los estudiantes de Ciencias Sociales del 1er año de secundaria. El diseño de investigación fue cuasi-experimental, con observación a dos grupos (control y experimental). La muestra fue aleatoria, conformada por 2 secciones de estudiantes. Se utilizó una guía de preguntas que sirvió de pre-test para ubicar el comportamiento de entrada de los estudiantes y post-test que midió la conducta de salida. Se diseñó y aplicó un programa basado en estrategias didácticas orientado a fortalecer las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Como resultado se comprobó la efectividad del programa basado en estrategias didácticas en el desarrollo de las competencias en los estudiantes, ya que el grupo

experimental logró mejores resultados posteriores a su aplicación. En conclusión, la implementación de este programa es eficaz, ya que reportó diferencias significativas en estas competencias entre el grupo experimental y el grupo de control, y porque fortaleció las habilidades de los estudiantes a partir de la implementación de estrategias de enseñanza, con lo cual, se lograron los objetivos propuestos esta investigación (págs. x-xi).

2.2 Bases teóricas

2.2.1. Estrategias didácticas de enseñanza

Mazarío, Mazarío y Yll (2010)

Con respecto a la noción de estrategia, los diferentes significados dados al término en la literatura científica, tanto desde el punto de vista de la enseñanza (instruccional) como del aprendizaje, consideramos que éstas comprenden, además del plan de acción, la propia acción y su valoración

Las siguientes definiciones sobre el término contribuyen a la comprensión de sus elementos esenciales: “Las estrategias comprenden el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada, a través de un conjunto de acciones (que puede ser más o menos amplio, más o menos complejo) que se ejecuta de manera controlada” (Castellanos et al., 2002).

Gonzaga, W. (2005) sustenta:

La formación de docentes responde a determinadas tendencias o enfoques pedagógicos. En relación con las tendencias, Esther Carolina Pérez Juárez (Pansza, Pérez, & Morán, 1997) y Ana Cecilia Hernández Rodríguez (1999) conceptualizan las siguientes tendencias pedagógicas presentes en las prácticas educativas actuales: tradicional, tecnocrática, constructivista y crítica. La caracterización de éstas, de acuerdo con las autoras ya mencionadas se presenta a continuación:

Tendencia pedagógica tradicional: Ésta se centra “en la transmisión de contenidos”, predomina el uso de métodos expositivos (se explica, se escribe en la pizarra, se dicta, se entregan fotocopias, etc.) y de actividades que promueven la memorización y la repetición

de contenidos. La enseñanza se fundamenta en la “autoridad” (o autoritarismo) del profesor, él posee el conocimiento, toma las decisiones y define las estrategias de enseñanza y de evaluación. Esta se orienta a la comprobación “mecánica” de los aprendizajes, mediante una “devolución” de contenidos “aprendidos”. El conocimiento se toma como un producto acabado que el estudiante debe asimilar, mediante una serie de actividades, pero su posición frente a estos procesos es receptiva.

Tendencia tecnocrática o tecnológica: Se caracteriza por el uso de diversos medios audiovisuales, multimedia y otros relacionados con la tecnología informática; el rol del profesor y del estudiante podría cambiar un poco, con respecto a la tendencia tradicional. El docente al incorporarse a equipos interdisciplinarios que preparan materiales educativos mejor elaborados y sofisticados; el estudiante porque, podría tener acceso a múltiples medios para su aprendizaje; no obstante, la posición epistemológica podría mantenerse similar al enfoque anterior, al concebirse el conocimiento como una verdad dada, objetiva y neutra que hay que asimilar.

Tendencia constructivista: Se puede afirmar que el constructivismo es una posición epistemológica que fundamenta y alimenta perspectivas pedagógicas con diversos énfasis, pero, siempre propiciando la participación activa del sujeto que aprende en la construcción y apropiación del conocimiento. Es obligado señalar el desarrollo y la contribución que se hace a esta corriente por autores norteamericanos como Ausubel, Bruner y Novak, en la conceptualización del aprendiz, a partir del conocimiento previo y de una disposición afectiva hacia el nuevo aprendizaje, produciéndose así un aprendizaje duradero y con sentido (significativo). En una posición constructivista, el formador de docentes cumple también una función relevante en su condición de guía y facilitador del proceso. En este sentido, debe poseer actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan ser un mediador efectivo entre la cultura sistematizada y el conocimiento del contexto o de los múltiples contextos desde los cuales se ha generado los conocimientos previos de los estudiantes. En cuanto a la responsabilidad de los estudiantes, estos deben desarrollar, por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (dinámicos y creativos), la motivación requerida para la construcción de nuevos aprendizajes. Parte de esa motivación la proporciona su participación responsable en la definición de objetivos, de contenidos y planificación de experiencias de aprendizaje significativo en relación con su propio contexto.

Tendencia crítica: En esta posición el contexto, como un todo, se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado. La educación no se puede entender al margen de un contexto y de la sociedad; una educación desarticulada de su contexto carece de valor. La pedagogía crítica se enfrenta a los problemas educativos reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada. Por lo tanto, la pedagogía crítica es contextualizada ya que observa las prácticas educativas en su contexto y analiza sus vínculos políticos y sociales. La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica (Borja, 2005).

Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo elicitado

- a) Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.

Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas, la enunciación de objetivos, etcétera (Díaz Barriga & Hernández, 1998, pág. 73).

Al inicio de la clase, es importante generar un clima adecuado de expectativa en los estudiantes, que permita captar su atención y concentración. Esta primera parte de toda sesión de clase es donde se debe adecuar el ambiente para generar luego los aprendizajes, por eso el docente debe manejar estrategias que favorezcan la atención ya que es el punto de partida del proceso, además es muy importantes porque sitúa al docente y le permite medir el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes con respecto a lo que se va desarrollar en clase.

b) Estrategias para orientar la atención de los alumnos.

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso -ya sea oral o escrito-, y el uso de ilustraciones (Díaz Barriga & Hernández, 1998, pág. 73).

Este tipo de estrategias se van a utilizar durante toda la sesión de clase y sirven para que el docente pueda ir clarificando si los estudiantes están comprendiendo, cuánto y cómo están aprendiendo y si es adecuado como se está guiando el proceso.

c) Estrategias para organizar la información que se ha de aprender.

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y, en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos (pág. 74).

El conocimiento debe quedar fijado en el estudiante y para ello es necesario que el docente utilice determinadas herramientas como gráficos, organizadores visuales o resúmenes atractivos para que el estudiante entienda mejor lo aprendido. No es lo mismo que los estudiantes solo lean o escuchen una exposición de clase del profesor, sino que es necesario que vaya acompañada de ciertas ayudas memoria y que hacen que el éste comprenda mejor lo que está aprendiendo.

- d) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. A este proceso de integración entre lo “previo” “y lo “nuevo” se le denomina: Construcción de “conexiones externas”.

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje.

Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Crear conexiones externas al momento de aprender es asegurar que el estudiante ha logrado almacenar conocimientos nuevos en constante relación con sus conocimientos previos, y por lo tanto lo que sabía en un inicio ahora lo ha ampliado, y ese es uno de los objetivos actuales del aprendizaje, generar nuevos conocimientos a partir de los ya existentes.

Las distintas estrategias de enseñanza que hemos descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos,

de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (por ejemplo, nivel de desarrollo, conocimientos previos, etcétera). Procedamos a revisar con cierto grado de detalle cada una de las estrategias de enseñanza presentadas (pág. 74).

Lo importante finalmente es utilizar estas estrategias ya sea de manera individual o alternada, según las necesidades de los estudiantes, por eso el docente debe conocerlas primero, saberlas aplicar y usarlas con sus estudiantes, pues los beneficios en cuanto al aprendizaje son bastante positivos.

Tipos de estrategias de enseñanza: características y recomendaciones para su uso

a) Objetivos e intenciones.

Los objetivos o intenciones educativos son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que, en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados. Un currículo o cualquier práctica educativa sin un cierto planteamiento explícito (o implícito, como en algunas prácticas educativas no escolarizadas) de sus objetivos o propósitos, quizá derivaría en cualquier otro tipo de interacción entre personas (charla, actividad más o menos socializadora, etcétera) que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que las reciben.

En particular, en las situaciones educativas que ocurren dentro de las instituciones escolares, los objetivos o intenciones deben planificarse, concretizarse y aclararse con un mínimo de rigor, dado que suponen el

punto de partida y el de llegada de toda la experiencia educativa, y además desempeñan un importante papel orientador y estructurante de todo el proceso.

Partiendo del reconocimiento de que en los programas escolares los objetivos deben tener un cierto nivel de concretización apropiado (grado de especificidad en su formulación), y con la aceptación también de la función relevante que desempeñan en las actividades de planificación, organización y evaluación en la actividad docente, vamos a situarnos en el plano instruccional, centrándonos en describir cómo los objetivos pueden fungir como genuinas estrategias de enseñanza.

Las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son las siguientes:

Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.

Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares (sea por vía oral o escrita), sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.

Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.

Permitir a los alumnos formar un criterio sobre qué se esperará de ellos al término de una clase, episodio o curso.

Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional; el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo (Díaz Barriga & Hernández, 1998, págs. 75-76).

Todo aprendizaje, por lo tanto, requiere tener un objetivo o propósito de estudio, si no se tiene claro qué es lo que se quiere lograr entonces la instrucción que imparte el docente no tiene sentido y no va ser significativa.

b) Ilustraciones.

Las ilustraciones (fotografías, esquemas, medios gráficos, etcétera) constituyen una estrategia de enseñanza profusamente empleada. Estos

recursos por sí mismos son interesantes, por lo que pueden llamar la atención o distraer. Su establecimiento ha sido siempre muy importante (en términos de lo que aportan al aprendizaje del alumno y lo frecuente de su empleo) en áreas como las ciencias naturales y tecnología, y se les ha considerado más bien opcionales en áreas como humanidades, literatura y ciencias sociales.

Las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea, y también para ilustrar procedimientos o instrucciones procedimentales.

Al momento de utilizar ilustraciones el docente debe cerciorarse que le van a ayudar a llamar la atención del estudiante o le va a permitir esclarecer un conocimiento difuso que esté adquiriendo, sin embargo, es bueno que el docente analice primero si la ilustración es conveniente para el momento de realizar el aprendizaje o si por el contrario podría ser un elemento que perjudique porque en vez de ayudar podría distraer al estudiante y desviarlo de la ruta que debe seguir para alcanzar sus metas estudiantiles.

Tipos de ilustraciones en textos académicos.

La tipología está planteada en términos de la función o utilidad de enseñanza de una ilustración determinada. Obviamente, una misma ilustración puede caer no sólo en una, sino en varias de las clases mencionadas (Díaz Barriga & Hernández, 1998, pág. 76).

Los tipos de ilustraciones que se usan dentro de un contexto educativo en la actualidad, son los siguientes:

Descriptiva

“Este tipo de ilustraciones muestran objetos, nos dan una impresión holística del mismo, sobre todo cuando es difícil describirlo o comprenderlo en términos verbales” (Díaz Barriga & Hernández, 1998).

Expresiva

“Muy ligada a la anterior, busca lograr un impacto en el lector considerando aspectos actitudinales y emotivos” (Díaz Barriga & Hernández, 1998).

Coinstruccional

“Es útil cuando se busca explicar los componentes o elementos de un objeto, aparato o sistema” (Díaz Barriga & Hernández, 1998).

Funcional

“Muestra cómo se realiza un proceso o la organización de un sistema” (Díaz Barriga & Hernández, 1998).

Lógico-matemática

“Son arreglos diagramáticos de conceptos y funciones matemáticos” (Díaz Barriga & Hernández, 1998).

Algorítmica

“Incluye diagramas donde se plantean posibilidades de acción, rutas críticas, pasos de un procedimiento, demostración de reglas o normas, cartas de flujos de información, etc.”

Arreglo de datos

“Cuando representamos valores numéricos, no siempre se grafican funciones matemáticas en un sentido estricto. Existen otro tipo de datos numéricos, como las series estadísticas propias del campo de las ciencias sociales” (Díaz Barriga & Hernández, 1998).

c) Resúmenes.

Una práctica muy difundida en todos los niveles educativos, es el empleo de resúmenes del material que se habrá de aprender. No debemos olvidar que, como estrategia de enseñanza, el resumen será elaborado por el profesor o el diseñador de textos, para luego proporcionárselo al estudiante. A continuación, revisaremos los lineamientos para el diseño e inclusión de resúmenes en cualquiera de las dos situaciones.

Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información. Para elaborar un resumen se hace una selección y condensación de los contenidos clave del material de estudio, donde debe omitirse la información trivial y de importancia secundaria. Por ello, se ha dicho que un resumen es como una "vista panorámica" del contenido, ya que brinda una visión de la estructura general del texto.

Un buen resumen debe comunicar las ideas de manera expedita y ágil. Puede incluirse antes de la presentación del texto o de una lección, en cuyo caso sería una estrategia preinstruccional; o bien puede aparecer al final de estos elementos, funcionando como estrategia posinstruccional. Pero también puede irse construyendo en forma acumulativa, durante la secuencia de enseñanza, en cuyo caso fungiría como estrategia coinstruccional (Díaz Barriga & Hernández, 1998, pág. 83).

El resumen es una de las herramientas de aprendizaje más importante porque a través de ella el docente entrega a los estudiantes los puntos más relevantes de un tema y a partir de allí el estudiante toma la decisión de ampliar más y más sus conocimientos.

d) Organizadores previos

Los organizadores previos deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender, por ello se considera una estrategia típicamente preinstruccional.

Es importante no confundir al organizador previo con el resumen. Como señalamos, este último enfatiza lo más importante del propio contenido que se ha de aprender, mientras el primero debe estar elaborado con base en ideas o conceptos estables y pertinentes, de mayor nivel de inclusión o generalidad (conceptos supraordinados) o con conceptos del mismo que los conceptos más generales del nuevo material que se ha de aprender. Estos conceptos de mayor grado de inclusividad servirán como "contexto conceptual de anclaje" para asimilar los conceptos relevantes del

material de aprendizaje. De igual manera, un organizador previo debe distinguirse de las típicas introducciones anecdóticas o históricas que suelen presentarse comúnmente en los textos, las cuales muchas veces no presentan conceptos inclusores relevantes sino datos fragmentarios que no le sirven al aprendiz-lector para “aprehender” el contenido de aprendizaje.

Hay dos tipos de organizadores previos: los expositivos y los comparativos. Los primeros, se recomiendan cuando la información nueva sea desconocida para los aprendices; los segundos pueden usarse cuando se esté seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender. Por tanto, los organizadores expositivos deben elaborarse con base en una serie de ideas o conceptos de mayor nivel de inclusión que la información nueva, para así crear un contexto de conceptos inclusores relevantes y favorecer la asimilación de los contenidos; los organizadores comparativos se confeccionan utilizando las ideas o conceptos de similar complejidad o del mismo nivel de generalidad que conocen los aprendices, estableciendo comparaciones o contrastaciones con la información nueva.

No hay que olvidar que, en ambos casos, las ideas o los conceptos que establecen el puente cognitivo (del mismo nivel de inclusión para el caso de los comparativos y de mayor para el de los expositivos) deben crear el contexto o el soporte ideacional necesario para la posterior asimilación de los contenidos.

Los organizadores previos se elaboran en forma de pasajes o textos en prosa, aunque son posibles otros formatos, como los organizadores visuales en forma de mapas, gráficas o "redes" de conceptos, donde éstos son diagramados para ilustrar sus relaciones esenciales (Díaz Barriga & Hernández, 1998, págs. 85-86).

Un organizador previo servirá como guía en el proceso de aprendizaje y permitirá al estudiante mantenerse cerca del propósito de esa sesión y no desvirtuar lo que se quiere en medio del proceso.

e) Preguntas intercaladas

Las preguntas intercaladas son aquellas que se le plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje.

Son preguntas que, como su nombre lo indica, se van insertando en partes importantes del texto cada determinado número de secciones o párrafos.

El número de párrafos (o de tiempo de explicación) en el que deberá intercalarse las preguntas, por supuesto, no se halla establecido; el docente o diseñador lo seleccionará considerando que se haga referencia a un núcleo de contenido importante. El número de preguntas, también se fija a criterio, pero se sugiere que no abrumen al aprendiz.

En relación al tipo de preguntas, éstas pueden hacer referencia a información proporcionada en partes ya revisadas del discurso (pospreguntas) o a información que se proporcionará posteriormente (prepreguntas).

Las prepreguntas se emplean cuando se busca que el alumno aprenda específicamente la información a la que hacen referencia (aprendizaje intencional); mientras que las pospreguntas deberán alentar a que el alumno se esfuerce a ir "más allá" del contenido literal (aprendizaje incidental).

Por lo general las preguntas intercaladas se redactan bajo la modalidad de reactivos de respuesta breve o completamiento, aunque es posible emplear, siempre que sea pertinente, otros tipos de reactivos o bien referirse a respuestas de tipo ensayo a actividades de otra índole.

Se le ofrece al aprendiz retroalimentación correctiva (es decir, se le informa si su respuesta a la pregunta es correcta o no y por qué). Las preguntas intercaladas ayudan a monitorear el avance gradual del estudiante, cumpliendo funciones de evaluación formativa (Díaz Barriga & Hernández, 1998, págs. 88-89).

En el proceso del aprendizaje que se da en las sesiones de clase, el docente debe manejar ciertas estrategias para ir monitoreando el avance del mismo, y estas preguntas son muy efectivas para ir evaluando si en realidad los estudiantes están comprendiendo lo que se está realizando. Es necesario buscar recursos que ayuden a realizar este monitoreo, pues de lo contrario, el docente terminaría una sesión y algunos de sus estudiantes no comprendió o no logró lo que se esperaba con la sesión, generando un estado de frustración e impidiendo su normal avance en el aprendizaje.

f) Mapas conceptuales y redes semánticas

El docente debe conocer formas novedosas de presentar la información que quiere enseñar a sus estudiantes, y en esta temática, experiencias docentes confirman que los estudiantes aprenden más y mejor cuando la información es recibida a través de imágenes o representaciones gráficas, por eso cobra total interés el uso de mapas conceptuales o redes semánticas, pues aseguran que el estudiante al comprender el gráfico realizado comprenda mejor con coherencia y claridad la información.

Al respecto, los autores Díaz Barriga y Hernández explican lo siguiente:

De manera general, puede decirse que los mapas conceptuales y las redes semánticas son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual. Por medio de estas técnicas podemos representar temáticas de una disciplina científica, programas curriculares, explorar el conocimiento almacenado en la memoria de un profesor o de un aprendiz, y hasta realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza.

En particular, como estrategias de enseñanza, le sirven al docente para presentarle al aprendiz el significado conceptual de los contenidos curriculares que éste aprenderá, está aprendiendo o ya ha aprendido. Así,

el docente puede utilizarlas, según lo requiera, como estrategias pre, co o posinstruccionales. Los mapas conceptuales y las redes semánticas tienen algunas similitudes, pero también ciertas diferencias que vamos a exponer a continuación.

Un concepto es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones. A cada una de estas clases, le otorgamos un nombre que expresa el concepto. Algunos conceptos son más generales o inclusores que otros, por lo cual pueden clasificarse, en razón de su grado de inclusividad o generalidad, básicamente en tres tipos: conceptos supraordinados, coordinados y subordinados

Al vincular dos conceptos (o más) entre sí formamos una proposición. Esta se encuentra constituida por dos o más conceptos relacionados por medio de un predicado o una palabra de enlace. Tales palabras de enlace expresan el tipo de relación existente entre dos conceptos o un grupo de ellos. A su vez, cuando vinculamos varias proposiciones entre sí, formamos explicaciones conceptuales.

En términos gráficos, para construir un mapa conceptual, los conceptos son representados por círculos llamados nodos, y las palabras de enlace se expresan a través de líneas (relaciones de jerarquía) o flechas (relaciones de cualquier otro tipo) rotuladas.

En los mapas conceptuales, los conceptos y proposiciones se organizan formando jerarquías de diferente nivel de generalidad o inclusión. Esto quiere decir que se colocan los conceptos más inclusores o los que más abarquen en la parte superior del mapa, y en los niveles inferiores los conceptos subordinados a éstos.

Otra diferencia, quizá más distintiva con respecto a los mapas conceptuales, consiste en el grado de laxitud para rotular las líneas que relacionan los conceptos. En el caso de los mapas conceptuales, no existe

un grupo fijo de palabras de enlace para vincular los conceptos entre sí, mientras que para el caso de las redes sí los hay.

Los mapas y las redes facilitan al docente y al diseñador de textos la exposición y explicación de los conceptos sobre los cuales luego puede profundizarse tanto como se desee.

El uso de los mapas y las redes también puede ayudar a los alumnos a comprender en un momento determinado de un episodio didáctico amplio (tema, unidad o curso), el rumbo recorrido o el avance de las sesiones de aprendizaje: el caso de un lector, ayuda a asimilar los conceptos revisados dentro de un texto, hasta el momento de su lectura. Si el profesor los utiliza adecuadamente, puede coadyuvar a que los alumnos relacionen con más facilidad los asuntos vistos en sesiones anteriores con los nuevos temas que se revisan o con los próximos.

Con los mapas y las redes es posible realizar funciones evaluativas; por ejemplo, para explorar y activar los conocimientos previos de los alumnos y/o para determinar el nivel de comprensión de los conceptos revisados (Díaz Barriga & Hernández, 1998, págs. 95-98).

Un gráfico bien elaborado permite a los estudiantes fijar mejor el aprendizaje porque se lo presenta ordenado y resaltando las ideas principales de todo un texto. Difícilmente el estudiante olvidará la imagen de un gráfico novedoso y se le hará mucho más fácil retener dicha información en comparación con un texto voluminoso de solo lectura.

2.2.4 Formación docente

Definición

La formación docente tiene que ver con una problemática actual, que se exterioriza con todos los problemas a nivel educativo que se está viviendo. Es necesario pensar en qué está fallando actualmente el sistema educativo en nuestro país, y es necesario evaluar el perfil de los profesionales de la educación que cada vez son más y se siguen insertando en el

mercado laboral, y tienen contacto directo con los estudiantes desde los primeros niveles como es el nivel inicial y primaria, y el nivel secundario y superior.

Por eso es necesario estudiar acerca de cómo se están formando los futuros profesionales en las aulas universitarias, hacer una reflexión acerca de este tema tan controvertido actualmente permitirá mejorar las prácticas docentes y aportar a una mejor educación.

La formación docente se constituye en un proceso, necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales en las universidades. Esta demanda en los momentos actuales está condicionada por un auge creciente de la matrícula, el cambio de estrategias de formación ante las nuevas necesidades de sistematización del conocimiento, que cada vez se renueva con mayor velocidad y complejidad. (Vargas, 2010, pág. 1).

La formación se concibe como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Este proceso permite a cada sujeto la profundización del contenido sociocultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad, como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento, el cual discurre sobre la base de la continuidad que permite dar saltos cualitativos en el desarrollo humano, a partir de la apropiación de la cultura Fuentes (2008) citado por Vargas (2010, pág. 3).

En relación a la formación docente, la tendencia actual tiene que ver con las corrientes actuales en las que se encuentra sostenida la educación formal en el mundo y estas corrientes son el constructivismo en primer lugar, cuyo foco de atención es el desarrollo de competencias en los estudiantes y que está relacionado con las capacidades de los mismos. Es necesario que los estudiantes al finalizar su formación en la universidad hayan

desarrollado el saber, el hacer, el ser y el convivir para enfrentar las necesidades que la sociedad requiere de los profesionales en la actualidad.

La formación docente es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional (Días Barriga, 2002, pág. 7).

Días Barriga y Hernández dan a entender que toda competencia es el resultado de un trabajo continuo que permite ir adquiriendo ciertas capacidades, y estas capacidades son el producto de un trabajo constante, que con la práctica se convierte recién en competencia y le dura a la persona toda la vida además que la vuelve experta en lo que hace.

En todo proceso educativo, en especial el que ocurre dentro de las situaciones escolares, intervienen tres elementos fundamentales: el agente que aprende (el estudiante), el agente que enseña (el docente) y lo que se aprende o se enseña (los contenidos curriculares). A la conjunción y la interacción de éstos se le ha denominado el triángulo educativo o didáctico, el cual ha sido objeto de amplios análisis por los especialistas en educación.

La tendencia inicial fue estudiar de modo aislado o separado los procesos de aprendizaje (del estudiante) y de enseñanza (del docente), y se le prestó, por supuesto, mayor atención al vértice del aprendizaje o a otros aspectos relacionados con éste. Cuando después empezaron a realizarse estudios que trataron de vincular ambos aspectos, se hizo desde perspectivas funcionalistas y unidireccionales entre ambos (los paradigmas presagio-producto y proceso-producto). De igual manera, pasamos de estudiar los comportamientos observables de los alumnos y de los docentes al estudio de las cogniciones de ambos (paradigmas de la cognición del alumno y del profesor), aunque también de forma desvinculada.

Algunos trabajos han intentado comprender el triángulo como un sistema dinámico a partir de la idea inicial vigotskiana de la mediación semiótica y han desarrollado esquemas explicativos que tienen evidente potencialidad heurística en la dirección mencionada, no sólo para el ámbito de la educación formal, sino también para la informal. (Hernández G. , 2013, págs. 8-9).

Por lo tanto, y según este autor estos tres elementos mencionados no se separan y al contrario, en el proceso de aprendizaje se interrelacionan íntimamente y se necesitan, porque si faltara uno de ellos entonces no se logra simplemente el proceso de aprendizaje.

En el Perú, al igual que en otras sociedades, se plantea la interrogante de cómo los sistemas educativos y las pedagogías están reaccionando a los requerimientos de su tiempo en el campo de la formación profesional en general y de la formación docente en particular. Más específicamente, la pregunta es: ¿quién es y qué deseamos que sea el docente que ingresa a la carrera y el que ya está en servicio?

Una primera respuesta es que el docente se ubica en una de las siguientes categorías: el docente tradicional, el docente en proceso de cambio y el docente con visión del siglo XXI que vive y está adaptado al contexto de la sociedad del conocimiento y tecnológicamente desarrollada. Una cantidad creciente de los docentes tradicionales comienza a transitar hacia convertirse en un docente en proceso de cambio. Sin embargo, el porcentaje de docentes con visión del siglo XXI es todavía una parte muy pequeña del magisterio, situación que se debe revertir (Díaz, 2015, pág. 22).

Luego de leer a Díaz, la reflexión final que queda es que se tiene que trabajar con mayor fuerza para cambiar la mentalidad del docente, y la nuestra en primer lugar, es necesario desarraigarse de la mentalidad de ser un docente desfasado de la realidad actual, es necesario el cambio en la misma profesión, a través del tiempo van apareciendo nuevas formas de aprender y están ligadas al avance de la sociedad, de la tecnología, de los estilos de vida de las personas, etc. Y esta situación la debe tener en cuenta el docente para ir

adecuando sus estrategias de enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. No realizar esta adecuación es lo que genera dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y deficiencias en la formación docente.

Calidad en el proceso de formación docente

La calidad es un término bastante usado en el siglo XXI y al que todos aspiran en sus diferentes contextos, ya sea personales, profesionales, laborales, de negocios, etc. Es por eso que la educación también aspira a ser de calidad.

El concepto de calidad tiene una serie de componentes interrelacionados e interdependientes entre sí, aumentando su complejidad. Cuando se refiere a un "cambio cualitativo", en el caso de la calidad del proceso de formación docente, se pueden distinguir cuatro grandes campos de componentes: el currículo de formación, los académicos que participan en esta formación, los elementos tecnológicos o medios empleados en el proceso de formación y las características de los estudiantes.

En el proceso de formación docente, existen resultados parciales, que se logran en forma gradual durante el proceso y resultados finales que se logran al término de determinadas fases del proceso y al finalizar este proceso.

Los componentes de calidad del currículo de formación se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- Competencias didácticas
- Dominio y transferencia de conocimientos
- Comunicación interpersonal colectiva e individual
- Autogestión personal y profesional

Estas competencias tienen relación con la autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, como la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos.

Los niveles máximos de desarrollo de estas competencias están determinados por las características personales de los estudiantes de pedagogía y su participación activa-reflexiva en las actividades curriculares del proceso de formación (Bandres, 2011, pág. 1).

Al referirse a los docentes, actualmente se encuentran en un proceso de transición buscando también la calidad en su formación y en la práctica profesional. Para decir que un docente es competente y a la vez es de calidad es necesario que los docentes en primer lugar conozcan que componentes de la calidad debe desarrollar, por eso es muy importante documentarse primero con información actual y luego llevarla a la práctica.

Modelos y tendencias de formación docente

a) El modelo práctico-artesanal.

Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización. O sea, el aprendizaje de ese conocimiento profesional supondría un proceso de inmersión en la cultura de los establecimientos escolares, mediante el cual el docente se socializaría dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles correspondientes. Entonces, se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores, de la cultura legítima. Por ende, en el ámbito de la formación se trataría de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados (De Lella, 2003, pág. 22).

Este modelo se caracteriza entonces porque el conocimiento se trasmite de generación en generación y es un proceso largo que requiere ir adaptándose poco a poco a lo que se cree es el proceso de aprendizaje apropiado, sin embargo, en la actualidad, este modelo haría que los docentes no se innoven a la velocidad que se requiere pues los conocimientos cambian con mucha celeridad y aparecen nuevo que se sitúan en vez de los anteriores generando nuevas tendencias.

b) El modelo academicista.

Especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña. La formación así llamada pedagógica —como si no fuera también disciplinaria— pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Por lo tanto, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con la experiencia directa en los establecimientos, si consideramos que cualquier persona con estudios y formación académica puede convertirse en educador. A la vez, el modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesitaría el conocimiento experto, sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos (De Lella, 2003, págs. 22-23).

Según este modelo se cree que lo fundamental es el conocimiento que ha adquirido el docente en las aulas universitarias, en un espacio netamente academicista, sin embargo, la realidad hace reflexionar que este modelo está desfasado, pues el docente donde más aprende es en la propia realidad,

c) El modelo tecnicista-eficientista

Apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En esta racionalidad técnica, pues, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

A nuestro juicio, dichos modelos, así como sus posibles combinaciones, dan lugar a diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, sometidas a un poder ajeno, que desconocen las implicaciones éticas y

políticas del quehacer educativo. No solamente subordinan a los docentes; además, despojan a otros agentes educativos, y al conjunto de la sociedad misma de la capacidad de decisión, tanto en materia de medios como de fines (De Lella, 2003, pág. 23).

Este modelo limita al docente en su capacidad de ir adquiriendo poco a poco los conocimientos que son tan importantes en la actualidad y solo le preocupa la parte operativa del mismo. Sin embargo, ir directo a la práctica sin un sólido conocimiento de la teoría que se va a aplicar trae consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, este modelo de aprendizaje es considerado sesgado y no permite innovar pues el docente se vuelve en un repetitivo de una técnica desarrollada sin intención de ir modificándola en el tiempo.

d) El modelo hermenéutico-reflexivo

Este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En suma, se apunta a formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macroeducativos e institucionales.

A la vez, también coincidimos con aquellos autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que puede comportar un conocimiento práctico así producido. Entonces, no se trata de un modelo consolidado, ni siquiera aun suficientemente legitimado. No obstante, constituye un

referente teórico-metodológico, a la vez que una genuina aspiración ético-política (De Lella, 2003, págs. 23-24).

Este modelo se ajusta más a lo que la sociedad y los avances en el campo de la educación proponen para este siglo XXI. Es importante que se el maestro tenga la capacidad suficiente para tener una mente libre y abierta a los cambios, reflexione sobre sus procesos de aprendizaje en sus estudiantes y entienda que tiene un compromiso de innovar que no debe acabar y que es un compromiso asumido como parte de su perfil profesional.

2.3 Definición de términos básicos

Estrategias didácticas de enseñanza

Estrategias de enseñanzas son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”. Díaz (1999) citado por Mazarío, Mazarío y Yll (2010).

Estrategias preinstruccionales

Por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Estrategias coinstruccionales

Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otras.

Estrategias posinstruccionales

Se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar

su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Formación docente

La formación docente es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional (Días Barriga, 2002).

2.4 Hipótesis de investigación

2.4.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho - 2014.

2.4.2 Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias didácticas preinstruccionales y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias didácticas co-instruccionales y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias didácticas posinstruccionales y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria

de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

2.5 Operacionalización de las variables



VARIABLES	CONCEPTOS	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Variable 1: Estrategias didácticas de enseñanza	Se refieren a los diversos procesos que se desarrollan el proceso didáctico de la enseñanza.	Pre-instruccionales	- los objetivos - organizador previo	(4) Siempre (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca
		Co-instruccionales	- ilustraciones - redes semánticas - mapas conceptuales	
		Pos-instruccionales	- preguntas intercaladas - resúmenes finales - redes semánticas - mapas conceptuales	
Variable 2: Formación docente	Está relacionado a los atributos que tiene una persona para desempeñar la docencia en el nivel universitario	Competencias didácticas	- Enfoques pedagógicos	
		Competencias Metodológicas	- Conceptos - Aplicación de métodos	
		Dominio y transferencia de conocimientos	- Dominio de principios - Dominio de teorías - Dominio de conceptos	
		Comunicación interpersonal	- Honestidad - Asertividad	
		Autogestión personal y profesional	- Iniciativa - Perseverancia	

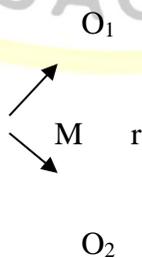
CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

La investigación realizada es descriptiva correlacional. Según el tiempo de estudio es transversal porque se realizó en el año académico 2014-I. El objetivo de la investigación fue el de determinar la relación existente entre aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

En el proceso de la investigación se aplicaron dos cuestionarios uno que considera aspectos de las estrategias didácticas de enseñanza y el otro sobre formación docente de los estudiantes de educación primaria. Estos cuestionarios antes de su aplicación fueron debidamente validados y procesados con el alfa de Cronbach para conocer su grado de confiabilidad.

El esquema es el siguiente.



Dónde:

M = Estudiantes universitarios

O₁ = Estrategias didácticas de enseñanza

O₂ = Formación de estudiantes de educación primaria

r = Relación

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

Estuvo constituida por estudiantes de la Facultad de Educación, Especialidad Educación Primaria, matriculados en el año académico 2014-I.

Tabla 1. Muestra de la investigación

Facultad	Escuelas académico profesionales	Estudiantes				Total	
		IX Ciclo		X Ciclo		Cant	%
		Varones	Mujeres	Varones	Mujeres		
Educación	Educación Primaria	20	17	15	25	77	100

Fuente. Oficina de Registros Académicos – UNJFSC – 2014-I

3.2.2 Muestra

Para la presente investigación se trabajó con toda la población de IX y X Ciclos, matriculados en el año académico 2014-I. No fue necesario aplicar la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Criterios de Inclusión:

Estudiantes varones y mujeres del IX y X ciclos matriculados en el año académico 2014-I de la Facultad de Educación, Especialidad: Educación Primaria de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Teniendo en cuenta los tipos de procedimientos se utilizaron las siguientes técnicas:

- Coordinación con el Decano de Facultad y Director de Escuela Académico Profesional de Educación Primaria.
- Coordinación con docentes y estudiantes de la Facultad de Educación considerados en la muestra.
- Aplicación de los cuestionarios sobre estrategias didácticas de enseñanza y formación docente.
- Fichas Técnicas de estadística.
- Fichaje durante el estudio, análisis bibliográfico y documental.

3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

Se aplicó el procesador Statistical Package of Social Sciences – SPSS Versión 21.

- Análisis de datos e interpretación de datos.
- Prueba de hipótesis: Prueba de Chi cuadrada (aspectos cualitativos)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

4.1.1 Validez de instrumentos de investigación

Para conocer la validez de los instrumentos de investigación, se sometieron a juicio de expertos, los mismos que después de haber emitido sus observaciones, se lograron los siguientes resultados:

Tabla 2. *Competitividad de expertos - Primera rueda*

N°	Investigador	Título	Grado	Experiencia profesional	Situación actual
01	Zoila Flor Herrera Carreño	Profesora	Maestra	30 años	Docente D.E.
02	Luís Requejo Rivera	Profesor	Maestro (egresado)	30 años	Docente D.E.
03	Julio Macedo Figueroa	Profesor	Doctor	30 años	Docente D.E.

Fuente: Elaborada por la autora

Los instrumentos de investigación después de aplicada el Alpha de Cronbach, arrojó un resultado de 0,730, hecho permitió aceptar la confiabilidad de los instrumentos, en tanto se encuentra dentro de la escala de excelente confiabilidad.

4.1.2 Confiabilidad de los instrumentos de investigación con el alfa de Cronbach

La confiabilidad es la "exactitud o precisión de un instrumento de medición". Existen distintos tipos de confiabilidad:

La Confiabilidad del instrumento de medición constituye el criterio fundamental para evaluar su calidad y adecuación; no es un concepto unitario que pueda ser descrito o definido con facilidad, lo que constituye desventaja para el investigador novato.

En esencia la confiabilidad de un instrumento es el grado de congruencia con la que mide el atributo que se supone evalúa. El coeficiente Alpha de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems.

Para determinar la confiabilidad de la prueba se ha utilizado el cociente de confiabilidad de Alfa de Cronbach, que es utilizado para pruebas con reactivos dicotómicas y politómicas. Se han analizado 77 sujetos de la Escuela Académico Profesional de Educación Primaria, IX y X ciclos, de la facultad de Educación de la Universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, y cuyo resultado nos da un cociente de Alfa de 73.0% de confiabilidad, para 19 elementos que tienen las pruebas.

A continuación, se muestra los resultados obtenidos en el SPSS 21.

Tabla 3. *Resumen del procesamiento de los casos*

Resumen del procesamiento de los casos			
	N	%	
Casos	Válidos	77	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	77	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 4. *Estadísticos de fiabilidad de los dos cuestionarios integrados*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,730	19
73.0 %	19

Tabla 5. *Confiabilidad del instrumento de estrategias didácticas de enseñanza (son nueve preguntas variables que tiene el instrumento)*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,766	9
76.6%	9

Tabla 6. *Confiabilidad del instrumento de dimensiones de formación docente (Son diez preguntas variables que tiene el instrumento)*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,694	10
69.4%	10

Tabla 7. *Interpretación de valores de confiabilidad*

VALORES	INTERPRETACION
1,00	Confiabilidad perfecta
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,60 a 0,65	Confiable
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
Menos a 0,53	Confiabilidad nula

Tabla 8. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: pre-instruccionales – IX Ciclo

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1 los objetivos	10	27.0	23	62.2	2	5.4	2	5.4	37	100
2 organizador previo	8	21.5	19	51.5	6	16.2	4	10.8	37	100
Promedio	18	24.3	42	56.7	8	10.8	6	8.1	74	100

Fuente: Elaborada por la autora

Se observa que el uso de los objetivos en la dualidad siempre/casi siempre en un 89.2% y los organizadores previos siempre en la dualidad siempre/casi siempre en un 73%, lo que señala el uso intensivo de los objetivos como estrategia básica de enseñanza pre-instruccionales en el proceso de formación docente.

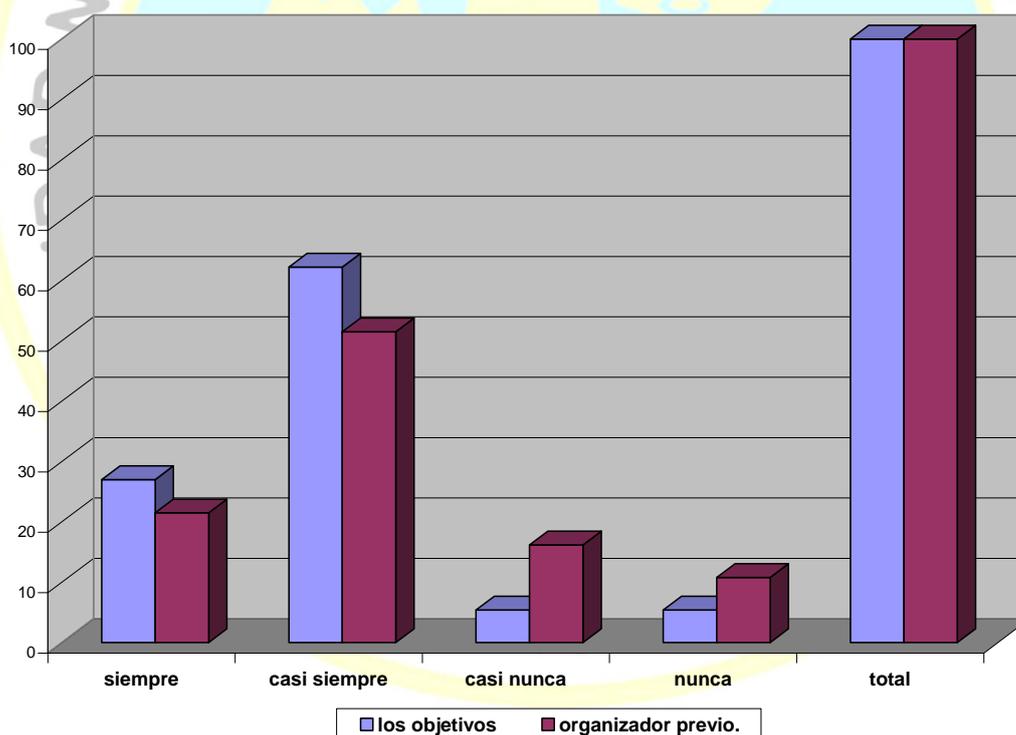


Ilustración 1. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: pre-instruccionales – IX Ciclo.

Tabla 9. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales - IX Ciclo

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
3 ilustraciones	5	13.5	20	54.1	10	27.0	2	5.4	37	100
4 redes semánticas	2	5.4	15	40.5	14	37.8	6	16.2	37	100
5 mapas conceptuales	4	10.8	14	37.8	12	32.4	7	18.9	37	100
Promedio	11	9.9	49	44.1	36	32.4	15	13.5	111	100

Fuente: Elaborada por la autora

En este caso, se puede observar que el uso de las ilustraciones asumiendo la dualidad siempre/casi siempre en un 67.6%, las redes semánticas siempre en la dualidad siempre/casi siempre en un 45.9%, y los mapas conceptuales siempre en la dualidad siempre/casi siempre en un 48.6% lo que señala el uso de estas estrategias didácticas co-instruccionales en menor intensidad que las pre-instruccionales en el proceso de formación docente.

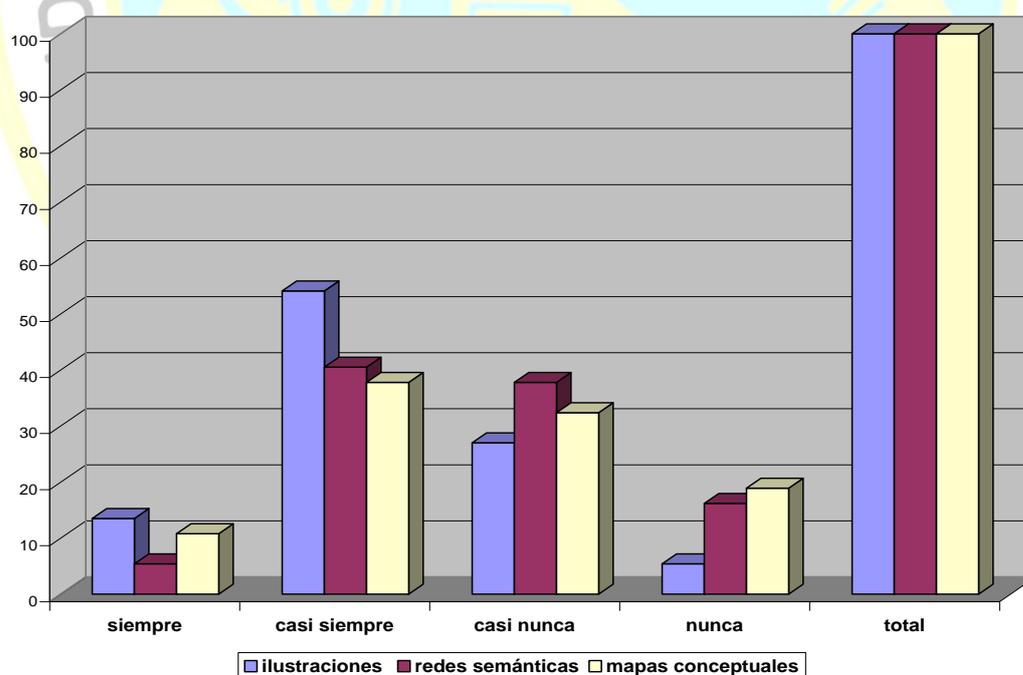


Ilustración 2. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales - IX Ciclo

Tabla 10. *Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post- instruccionales - IX Ciclo*

	Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
		cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
6	preguntas intercaladas	10	27.0	13	35.1	10	27.0	4	10.8	37	100
7	resúmenes finales	9	24.3	20	54.1	5	13.5	3	8.1	37	100
8	redes semánticas	2	5.4	15	40.5	15	40.5	5	13.5	37	100
9	mapas conceptuales	3	8.1	14	37.8	14	37.8	6	16.2	37	100
	Promedio	24	16.2	62	41.9	44	29.7	18	12.2	148	100

Fuente: Elaborada por la autora

En este caso, asumiendo la dualidad siempre/casi siempre, se puede observar que el uso de estrategias didácticas post-instruccionales de las preguntas intercaladas se utiliza en un 62.1%, los resúmenes finales en un 78.4%, redes semánticas en un 45.9% y los mapas conceptuales en un 45.9%. Es importante resaltar el hecho que la estrategia tradicional de los resúmenes finales es el que más se utiliza en comparación a otros que son relativamente nuevos. en el proceso de formación docente.

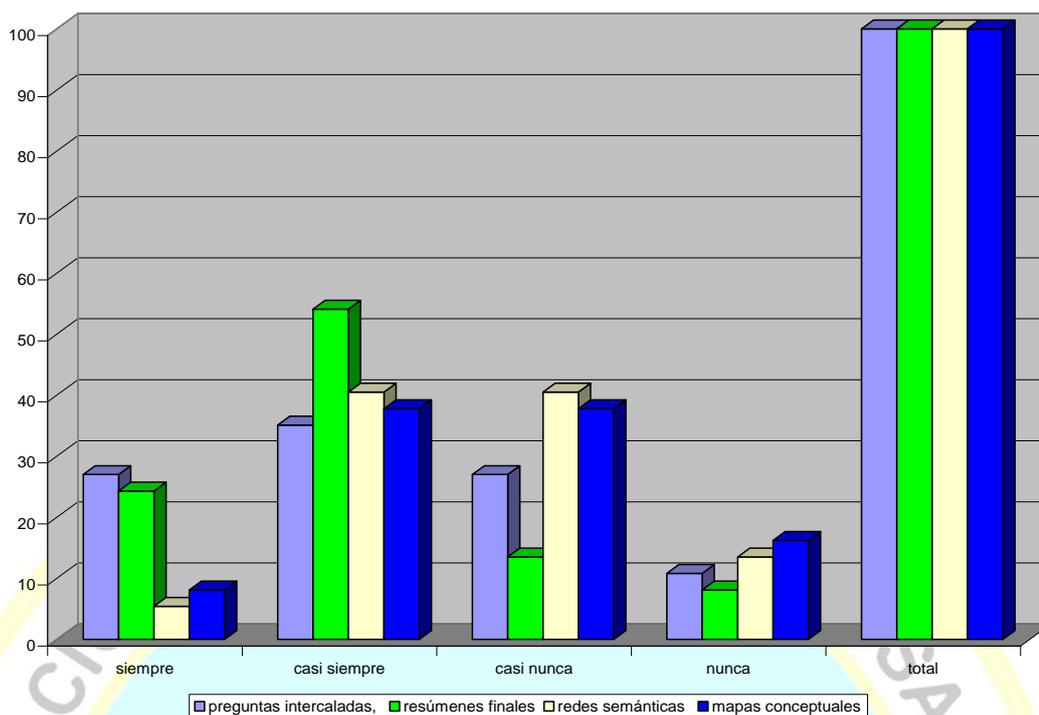


Ilustración 3. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales - IX Ciclo

Tabla 11. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: preinstruccionales – X Ciclo

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1 los objetivos	21	52.5	15	37.5	3	7.5	1	2.5	40	100
2 organizador previo	19	47.5	16	40.0	4	10.0	1	2.5	40	100
Promedio	40	50.0	31	38.75	7	8.75	2	2.5	80	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

Podemos observar que el uso de los objetivos en la dualidad siempre/casi siempre en un 90% y los organizadores previos siempre en la dualidad siempre/casi siempre en un 87.5%, lo que señala el uso intensivo de los objetivos como estrategia básica de enseñanza pre-instruccionales en el proceso de formación docente.

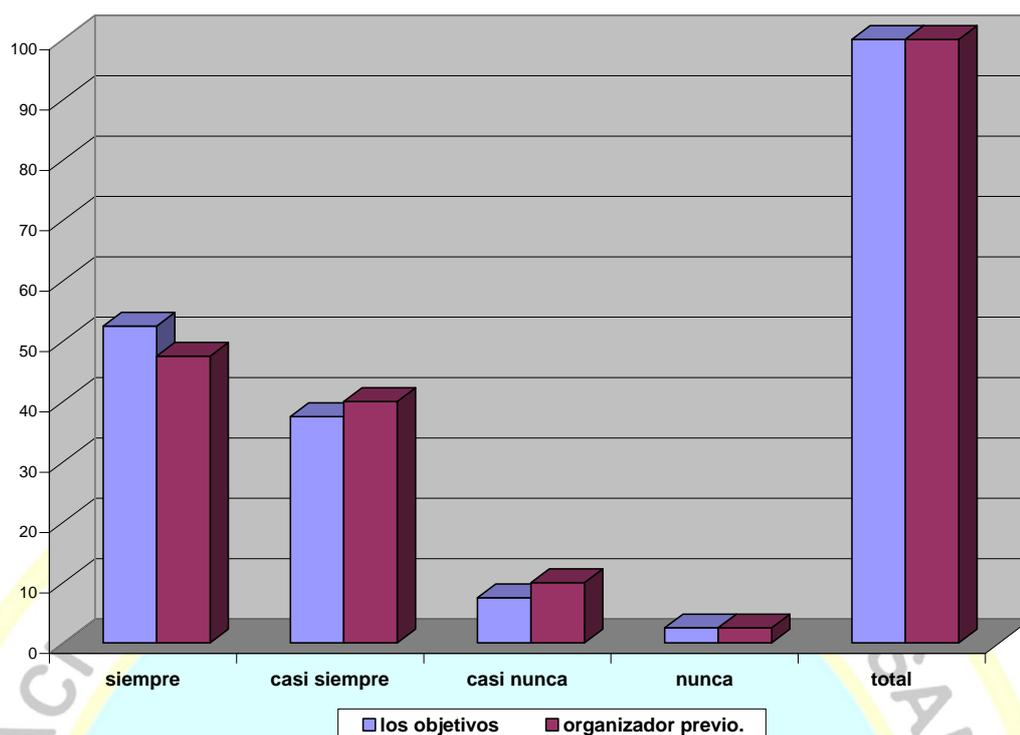


Ilustración 4. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: preinstruccionales – X Ciclo

Tabla 12. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales - X Ciclo

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
3 ilustraciones	21	52.5	16	40.0	3	7.5	0	0	40	100
4 redes semánticas	15	37.5	19	47.5	5	12.5	1	2.5	40	100
5 mapas conceptuales	16	40.0	18	45.0	5	12.5	1	2.5	40	100
Promedio	52	43.3	53	44.2	13	10.8	2	1.7	120	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

En este caso, se puede observar el uso de las ilustraciones asumiendo la dualidad siempre/casi siempre en un 92.5%, las redes semánticas siempre en la dualidad siempre/casi siempre en un 95.9%, y los mapas conceptuales siempre en la dualidad siempre/casi siempre

en 95% lo que señala el uso de estas estrategias didácticas co-instruccionales en niveles similares que las pre-instruccionales en el proceso de formación docente.

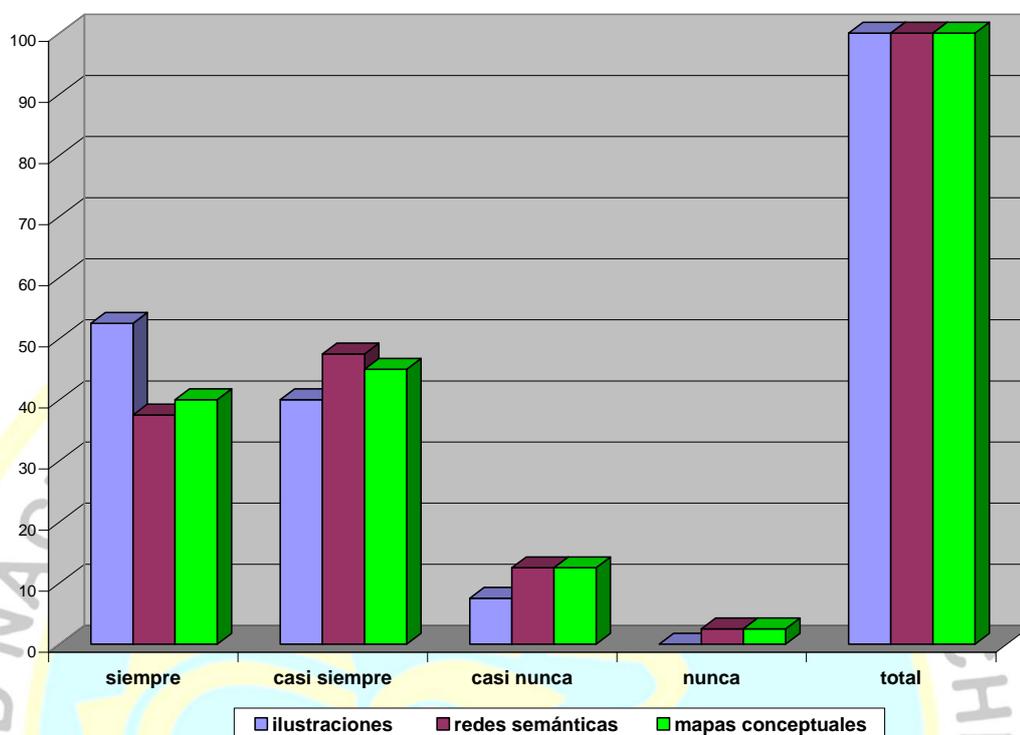


Ilustración 5. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales - X Ciclo

Tabla 13. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales - X Ciclo

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
6 preguntas intercaladas,	19	47.5	14	35.0	5	12.5	2	5.0	40	100
7 resúmenes finales	20	50.0	15	37.5	4	10.0	1	2.5	40	100
8 redes semánticas	16	40.0	18	45.0	4	10.0	2	5.0	40	100
9 mapas conceptuales	15	37.5	19	47.5	5	12.5	1	2.5	40	100
Promedio	70	43.7	66	41.3	18	11.2	6	3.8	160	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

En este caso, asumiendo la dualidad siempre/casi siempre, se puede observar que el uso de estrategias didácticas post-instruccionales de las preguntas intercaladas se utiliza en un 82.5%, los resúmenes finales en un 87.5%, redes semánticas en un 85% y los mapas conceptuales en un 85%. Es importante resaltar el hecho que las diversas estrategias se utilizan en niveles similares en el proceso de formación docente.

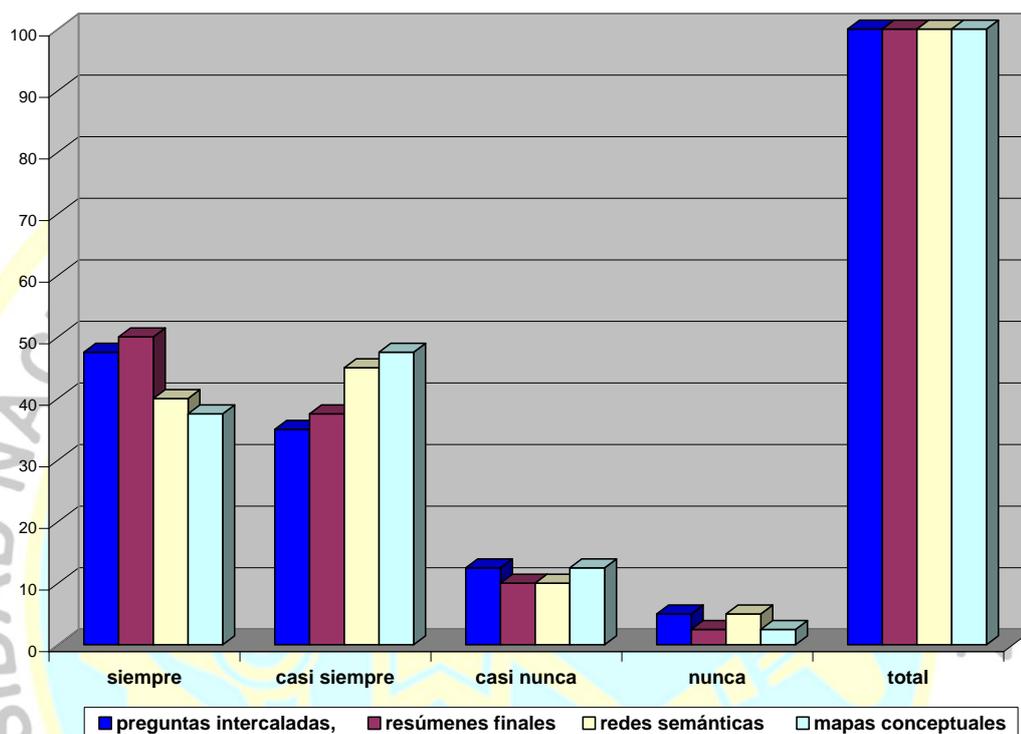


Ilustración 6. Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales - X Ciclo

Tabla 14. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: pre-instruccionales – IX y X Ciclos.

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1 los objetivos	27.0	52.5	62.2	37.5	5.4	7.5	5.4	2.5	100	100
2 organizador previo	21.5	47.5	51.5	40.0	16.2	10.0	10.8	2.5	100	100
Promedio	24.3	50.0	56.7	38.7	10.8	8.7	8.1	2.5	100	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

Tomando como indicador la cualidad siempre, es evidente que los estudiantes del ciclo X tienen mejores estándares de uso de las estrategias de enseñanza pre-instruccionales durante su proceso de formación docente, que los estudiantes del ciclo IX.

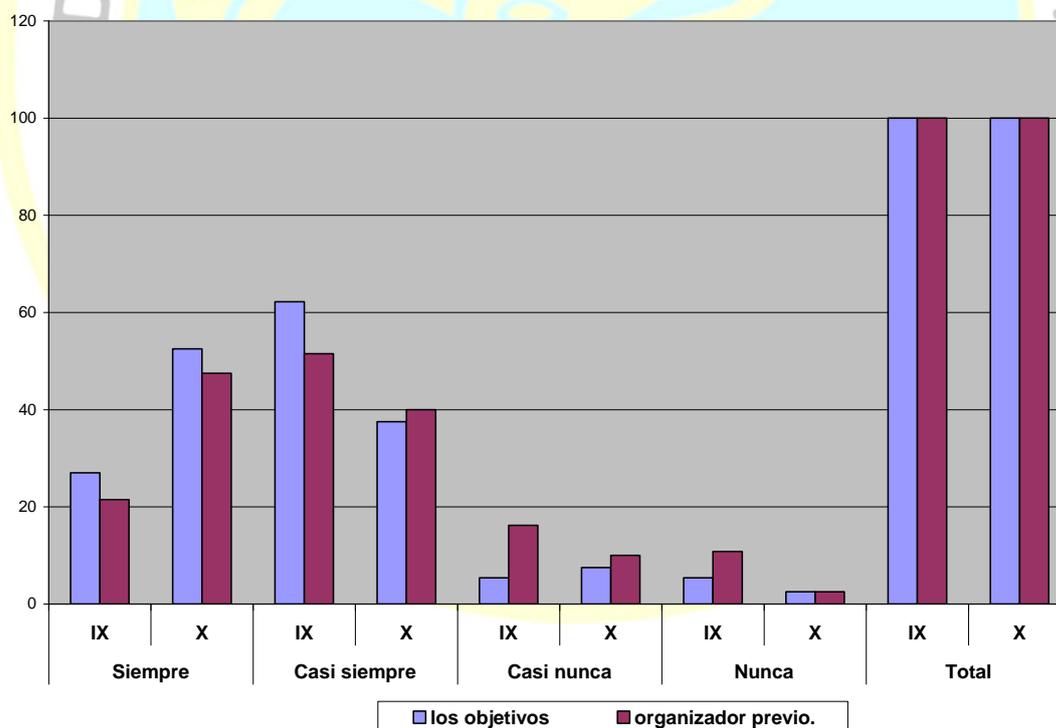


Ilustración 7. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: pre-instruccionales – IX y X Ciclos

Tabla 15. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales – IX y X Ciclos.

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
3 ilustraciones	13.5	52.5	54.1	40.0	27.0	7.5	5.4	0	100	100
4 redes semánticas	5.4	37.5	40.5	47.5	37.8	12.5	16.2	2.5	100	100
5 mapas conceptuales	10.8	40.0	37.8	45.0	32.4	12.5	18.9	2.5	100	100
Promedio	9.9	43.3	44.1	44.2	32.4	10.8	13.5	1.7	100	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

Tomando como indicador la cualidad siempre, es evidente que los estudiantes del ciclo X tienen mejores estándares de uso de las estrategias de enseñanza co-instruccionales durante su proceso de formación docente, que los estudiantes del ciclo IX.

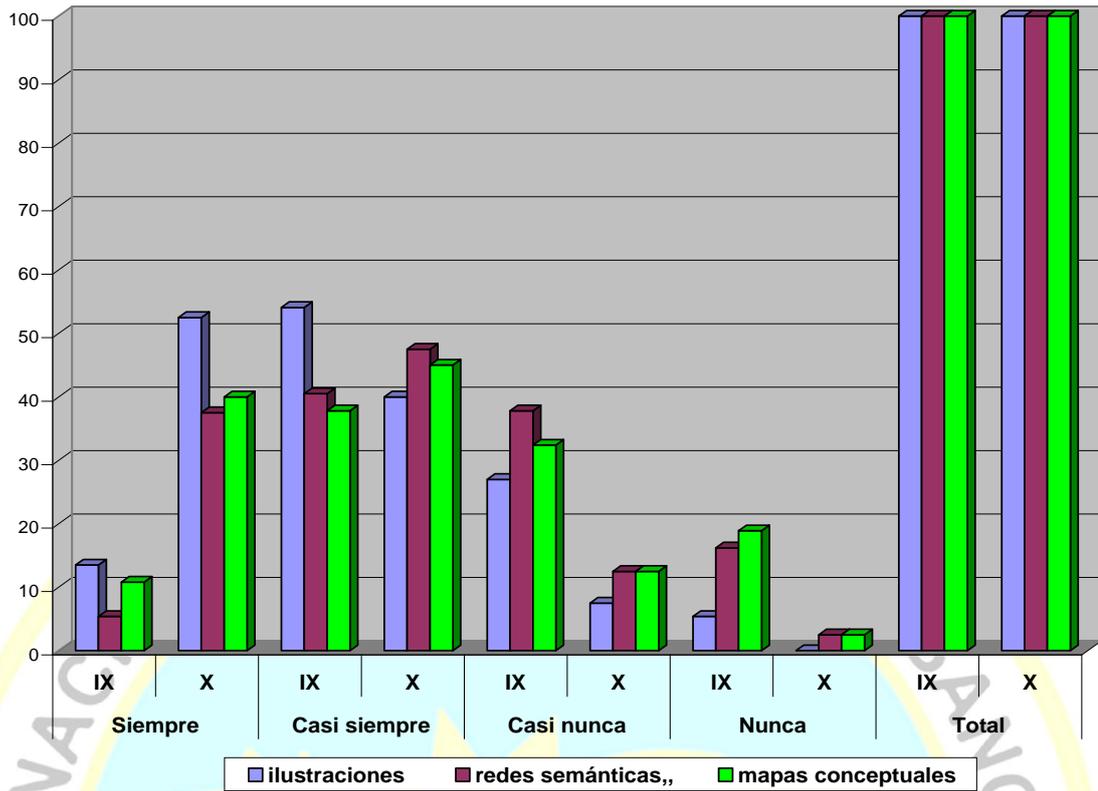


Ilustración 8. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: co-instruccionales – IX y X Ciclos

Tabla 16. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales – IX y X Ciclos

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
6 preguntas intercaladas,	27.0	47.5	35.1	35.0	27.0	12.5	10.8	5.0	100	100
7 resúmenes finales,	24.3	50.0	54.1	37.5	13.5	10.0	8.1	2.5	100	100
8 redes semánticas	5.4	40.0	40.5	45.0	40.5	10.0	13.5	5.0	100	100
9 mapas conceptuales.	8.1	37.5	37.8	47.5	37.8	12.5	16.2	2.5	100	100
Promedio	16.2	43.7	41.9	41.3	29.7	11.2	12.2	3.8	100	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

Asumiendo como indicador la cualidad siempre, es evidente que los estudiantes del ciclo X tienen mejores estándares de uso de las estrategias de enseñanza post-instruccionales durante su proceso de formación docente, que los estudiantes del ciclo IX.

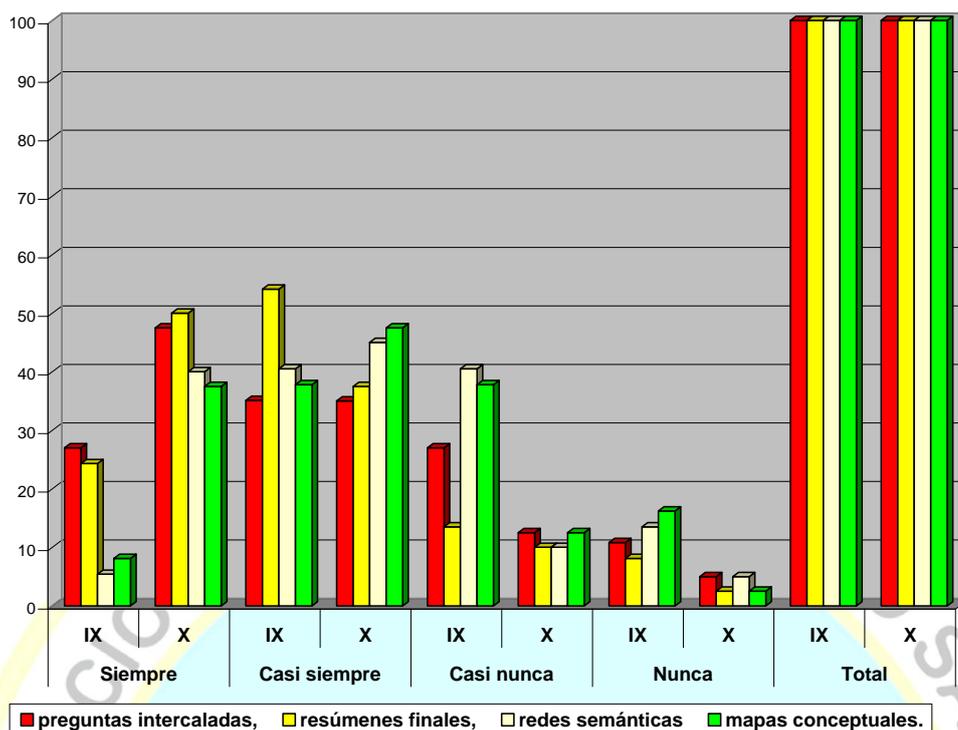


Ilustración 9. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza: post-instruccionales – IX y X Ciclos

Tabla 17. Comparación cuantitativa entre las estrategias didácticas de enseñanza

Estrategias	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1 Pre-instruccionales	24.3	50.0	56.7	38.7	10.8	8.7	8.1	2.5	100	100
2 Co-instruccionales	9.9	43.3	44.1	44.2	32.4	10.8	13.5	1.7	100	100
3 Post-instruccionales	16.2	43.7	41.9	41.3	29.7	11.2	12.2	3.8	100	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

Es importante resaltar el hecho que los estudiantes del X ciclo tienen los mejores porcentajes de uso de estrategias didácticas de enseñanza, lo que se puede observar en el indicador siempre son más altos que los estudiantes del ciclo IX, y a su vez el indicador nunca en contraposición en los estudiantes del ciclo X son más bajos que los del IX ciclo.

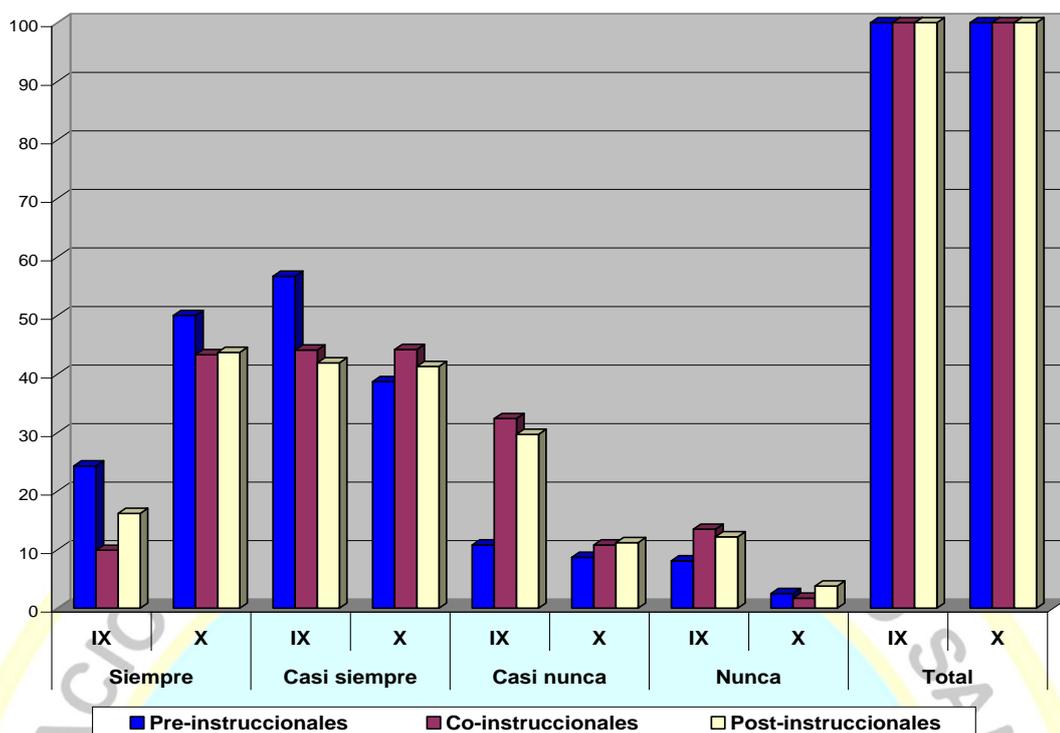


Ilustración 10. Comparación cuantitativa entre las estrategias didácticas de enseñanza

Tabla 18. Dimensiones de la formación docente – Ciclo IX

Dimensiones formación docente	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1 Competencias didácticas	11	29.7	22	59.5	2	5.4	2	5.4	37	100
2 Competencias Metodológicas	12	32.4	24	64.7	1	2.7	0	0	37	100
3 Dominio y transferencia de conocimientos	10	27.0	21	56.8	5	13.5	1	2.7	37	100
4 Comunicación interpersonal	4	10.8	22	59.5	9	24.3	2	5.4	37	100
5 Autogestión personal y profesional	8	21.5	16	43.2	7	18.9	6	16.2	37	100
Promedio	45	24.3	105	56.8	24	12.9	11	6.0	185	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

En el caso de los estudiantes del IX ciclo, se observa que el indicador siempre, presenta mejores resultados en lo relacionado a las competencias metodológicas (32.4%), seguido de las competencias didácticas (29.7%), lo que indica que los aspectos relacionados al ejercicio de la docencia tienen mejor aprendizaje.

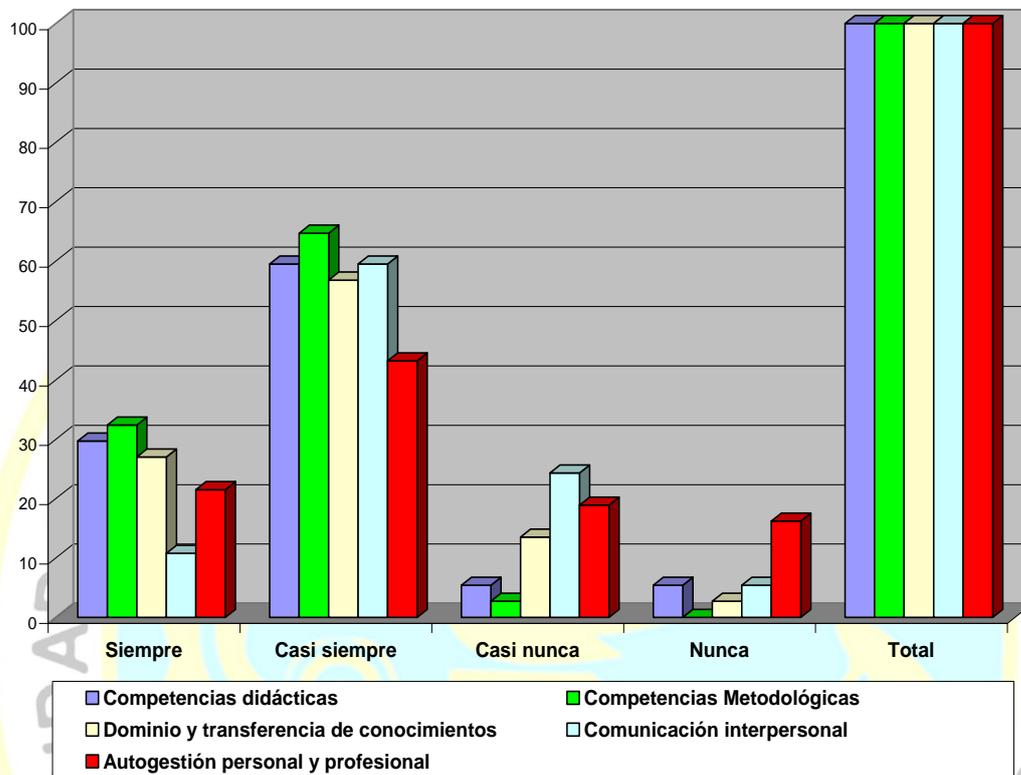


Ilustración 11. Dimensiones de la formación docente – Ciclo IX

Tabla 19. Dimensiones de la formación docente – Ciclo X

	Dimensiones formación docente	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
		cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1	Competencias didácticas	19	47.5	17	42.5	3	7.5	1	2.5	40	100
2	Competencias Metodológicas	27	55.0	15	37.5	3	7.5	0	0	40	100
3	Dominio y transferencia de conocimientos	19	47.5	15	35.5	5	12.5	1	2.5	40	100
4	Comunicación interpersonal	17	45.0	13	32.5	8	20.0	1	2.5	40	100
5	Autogestión personal y profesional	17	42.5	17	42.5	5	12.5	1	2.5	40	100
	Promedio	95	47.5	77	38.5	24	12.0	4	2.0	200	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

En el caso de los estudiantes del X ciclo, se observa que el indicador siempre, presenta mejores resultados en lo relacionado a las competencias metodológicas (55%), seguido de las otras dimensiones con similares resultados, siendo el más bajo el relacionado a la autogestión personal y profesional.

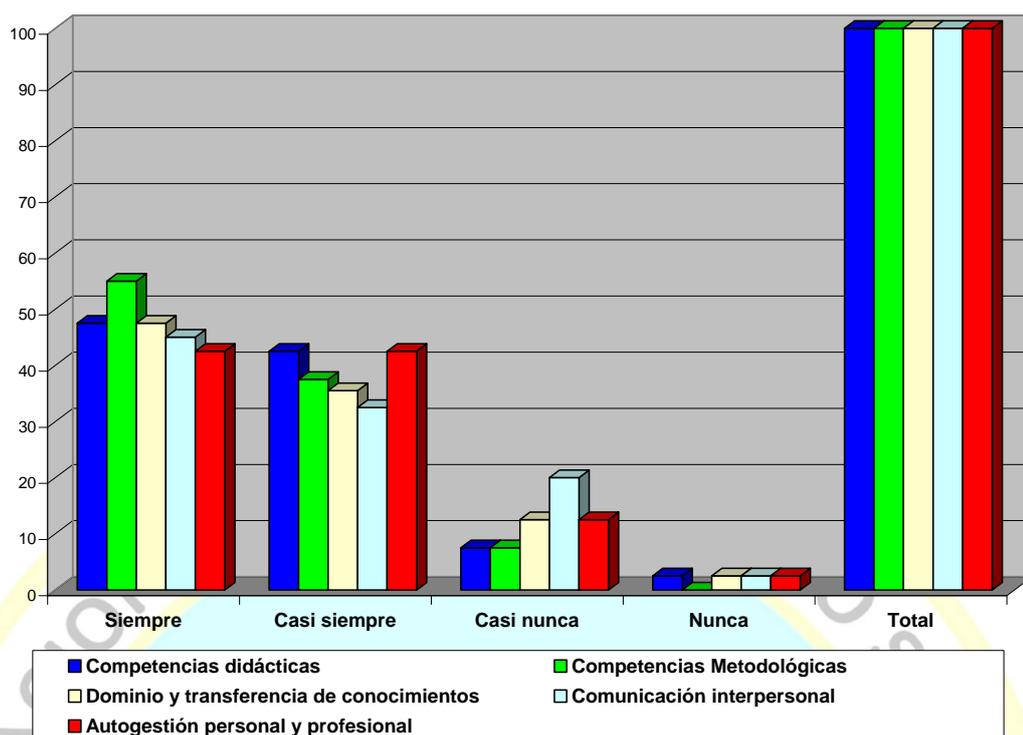


Ilustración 12. Dimensiones de la formación docente – Ciclo X

Tabla 20. Comparación de las dimensiones de formación docente – Ciclos IX y X

Dimensiones formación docente	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1 Competencias didácticas	29.7	47.5	59.5	42.5	5.4	7.5	5.4	2.5	100	100
2 Competencias Metodológicas	32.4	55.0	64.7	37.5	2.7	7.5	0	0	100	100
3 Dominio y transferencia de conocimientos	27.0	47.5	56.8	35.5	13.5	12.5	2.7	2.5	100	100
4 Comunicación interpersonal	10.8	45.0	59.5	32.5	24.3	20.0	5.4	2.5	100	100
5 Autogestión personal y profesional	21.5	42.5	43.2	42.5	18.9	12.5	16.2	2.5	100	100
Promedio	24.3	47.5	56.8	38.5	12.9	12.0	6.0	2.0	100	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

Observando el indicador siempre, en el caso de los estudiantes del X ciclo, se observa que sus resultados son mejores que los de los estudiantes del IX ciclo. Si embargo, en el indicador casi siempre, se evidencia el hecho que los porcentajes son mejores en los estudiantes del IX ciclo.

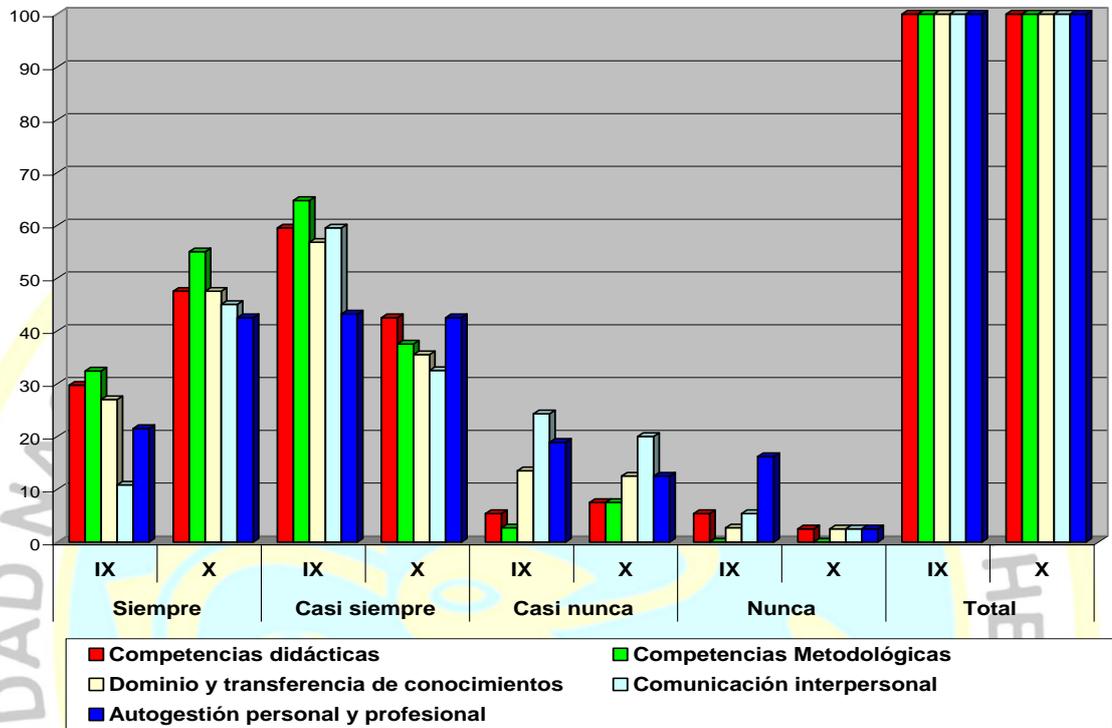


Ilustración 13. Comparación de las dimensiones de formación docente – Ciclos IX y X

Tabla 21. Comparación de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza en general – IX y X Ciclos

Estrategias didácticas	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total	
	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X	IX	X
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1 los objetivos	27.0	52.5	62.2	37.5	5.4	7.5	5.4	2.5	100	100
2 organizador previo.	21.5	47.5	51.5	40.0	16.2	10.0	10.8	2.5	100	100
3 ilustraciones	13.5	52.5	54.1	40.0	27.0	7.5	5.4	0	100	100
4 redes semánticas	5.4	37.5	40.5	47.5	37.8	12.5	16.2	2.5	100	100
5 mapas conceptuales	10.8	40.0	37.8	45.0	32.4	12.5	18.9	2.5	100	100
6 preguntas intercaladas,	27.0	47.5	35.1	35.0	27.0	12.5	10.8	5.0	100	100
7 resúmenes finales,	24.3	50.0	54.1	37.5	13.5	10.0	8.1	2.5	100	100
8 redes semánticas	5.4	40.0	40.5	45.0	40.5	10.0	13.5	5.0	100	100
9 mapas conceptuales.	8.1	37.5	37.8	47.5	37.8	12.5	16.2	2.5	100	100

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

Esta tabla nos señala comparativamente, el comportamiento de cada una de estrategias didácticas de enseñanza que se aplican en la formación docente de los estudiantes del IX y X ciclos de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión de resultados

Mazarío, I.; Mazario, A.C. y Yi, M. (1998), sostienen que ahora hay más exigencias al docente debido a las mejores oportunidades aprendizaje que da el mundo contemporáneo, tales como: los volúmenes de información a que está sometida la sociedad contemporánea y los vertiginosos avances de la ciencia y la técnica; las condiciones internas o el desarrollo intelectual del sujeto y las condiciones externas o el contexto de aprendizaje. Uno de los factores que más contribuye al progreso del aprendizaje de los estudiantes es el grado y sobre todo el modo en que se estudien los estudiantes. Para ello se hace necesario introducir dentro del propio currículo de enseñanza las estrategias de aprendizaje autónomas que permitan alcanzar el objetivo de “aprender a aprender”. Para que las estrategias de aprendizaje se asimilen y puedan transferirse y generalizarse es preciso que se enseñen y se instrumenten a través de las diferentes áreas curriculares, si no se seguirán produciendo los mismos fracasos que esta ahora se han venido obteniendo (Latorre y Rocabert, p.148, 1997).

En esa misma orientación, Gonzaga, W. (2005), sostiene que el proceso didáctico y la incorporación de estrategias innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo en el desarrollo de los cursos que conforman el área pedagógica del plan de estudio, para la formación de docentes de Educación Primaria, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Los cursos que se consideraron fueron: Introducción a la pedagogía, Didáctica General, Principios de Curriculum, Investigación Educativa, Psicología Educativa, Ciencias en la Educación Primaria, Práctica Docente y Evaluación de los Aprendizajes. En el estudio se analizaron y se confrontaron los programas de los cursos mencionados, considerando las estrategias didácticas que se aplican para su desarrollo, según el criterio de docentes y alumnos. En este análisis se describe la coherencia entre estos dos

aspectos, las tendencias pedagógicas que subyacen en las estrategias didácticas y las innovaciones que se desarrollan como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso investigativo demuestra que el plan de estudio considera como referencia pedagógica un enfoque humanista; mientras que los programas de los cursos y la práctica docente no logran desligarse de la didáctica tradicional, con tendencia a incorporar aspectos del Constructivismo y de la Pedagogía Crítica. En el estudio no se logró apreciar la incorporación de estrategias didácticas innovadoras de manera significativa.

Los resultados de la investigación, en lo fundamental, son similares a los resultados antes señalados y pueden verse en las tablas 8, 9, 11 y 12 donde se utilizan en gran escala las estrategias tradicionales, por los estudiantes tanto del IX como del X ciclos.



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

- a) En relación a la aplicación de las estrategias pre-instruccionales, los estudiantes del IX ciclo las aplican siempre en un 24.3% y los estudiantes del X ciclo en un 50%.
- b) En relación a la aplicación de las estrategias co-instruccionales, los estudiantes del IX ciclo las aplican siempre en un 9.9% y los estudiantes del X ciclo en un 43.3%.
- c) En relación a la aplicación de las estrategias post-instruccionales, los estudiantes del IX ciclo las aplican siempre en un 16.2% y los estudiantes del X ciclo en un 43.7%.
- d) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de competencia didáctica, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 29.7% y siempre en los del X ciclo en un 47.5%.
- e) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de competencia metodológica, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 32.4% y siempre en los del X ciclo en un 55%.
- f) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de dominio y transferencia de conocimientos, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 27% y siempre en los del X ciclo en un 47.5%.

- g) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de comunicación interpersonal, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 10.8% y siempre en los del X ciclo en un 45%.
- h) Se infiere la relación de las estrategias didácticas de enseñanza con el logro de autogestión personal y profesional, como parte de su formación docente, siempre en los estudiantes del IX ciclo en un 21.5% y siempre en los del X ciclo en un 42.5%.

6.2 Recomendaciones

- a) Difundir los resultados de la presente investigación a través de seminarios, talleres, exposiciones y otros espacios de capacitación, para reflexionar sobre el uso de determinadas estrategias didácticas de enseñanza en el nivel universitario, específicamente en la formación de los futuros profesores.
- b) Desarrollar investigaciones comparativas que relacionen la aplicación de estrategias en los diversos niveles y modalidades educativas.

REFERENCIAS

7.1 Fuentes documentales

Gao, J. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en el desarrollo de aprendizaje por competencias en Ciencias Sociales*. Tesis para optar el grado académico de maestro en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad de San Martín de Porres, Instituto para a calidad de la Educación - Sección de Posgrado, Lima, Perú.

Lara, O. (2010). *Las Estrategias Didácticas y su influencia en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de los estudiantes del quinto año de Educación Básica de la escuela "Nicolás Vásconez" de la Comunidad de Angamarquillo. Junio-Octubre de 2010*. Informe final del Trabajo de Graduación o Titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Mención: Educación Básica, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Ambato, Ecuador.

Vargas, L. (2010). *La formación docente*. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Vargas, L. (2010). *La formación docente*. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina..

7.2 Fuentes bibliográficas

Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidad y tendencias*. Lima, Lima, Perú: Santillana.

Castellanos et al. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial.

Pansza, M., Pérez, E., & Morán, P. (1997). *Fundamentación de la Didáctica* (Vol. I). Ediciones Génica.

7.3 Fuentes hemerográficas

Bandres, E. (Agosto de 2011). Formación Docente: la clave para lograr un verdadero cambio educativo. *Boletín Iesalc informa de Educación Superior*(217).

Borja, M. (2005). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. *Eureka*(3).

De Lella, C. (Otoño de 2003). Formación Docente - El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Saberes*, 20-24.

Días Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25.

Gonzaga, W. (29 de Junio de 2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1), 23.

Hernández, G. (Enero-Junio de 2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: Qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, 19.

Hernández, A. (1999). Formación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Educación, Especial*(23), 91-104.

7.4 Fuentes electrónicas

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, México D.F., México.

Mazarío, I., Mazarío, A., & Yll, M. (2010). Recuperado el 14 de Febrero de 2018, de <https://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-ensenar-a-aprender/>

ANEXOS



MATRIZ DE CONSISTENCIA

Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho – Año 2014

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general			
¿Cómo es la relación entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho – Año 2014?	Determinar la relación que existe entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho - Año 2014.	Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho - 2014.	Variable 1: Aplicación de estrategias didácticas de enseñanza	-Pre instruccionales -Co-instruccionales -Posinstruccionales	-Atraer la atención a través del lenguaje corporal: gesticulando, moviéndote por la clase, enfatizando con el cuerpo lo que dices. -Mensajes son claros, mostrando al que escucha el interés y el beneficio que para él puede tener lo que dices. -Organización de las exposiciones, aunque sean breves. -Existe esquema mental para el desarrollo de la comunicación. -Se aprecias que el mensaje provoca una sensación de bienestar y/o reflexión. -Se muestra positivo, optimista. -Aprecia lo óptimo de cualquier situación. -Movimiento del cuerpo acompasado al ritmo y situación de lo que se comunica. -Juego con la voz, entonación, volumen. -Tiene dominio sobre los enfoques pedagógicos.
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas			
¿Cómo es la relación entre la aplicación de estrategias didácticas preinstruccionales la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho?	Identificar las relaciones existentes entre la aplicación de estrategias didácticas preinstruccionales con la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.	Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias didácticas preinstruccionales y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.			
¿Cómo es la relación entre la aplicación de	Identificar las relaciones existentes entre la	Existe una relación significativa entre la			

<p>estrategias didácticas co-instruccionales en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho?</p>	<p>aplicación de estrategias didácticas co-instruccionales en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.</p>	<p>aplicación de estrategias didácticas co-instruccionales y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho</p>	<p>Variable 2: Formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria</p>	<p>- Competencias didácticas - Competencias Metodológicas</p>	<p>-Conoce los conceptos sobre la metodología en materia educativa.</p>
<p>¿Cómo es la relación entre la aplicación de estrategias didácticas posinstruccionales en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho?</p>	<p>Identificar las relaciones existentes entre la aplicación de estrategias didácticas posinstruccionales en la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias didácticas posinstruccionales y la formación de estudiantes de la especialidad de educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.</p>		<p>- Dominio y transferencia de conocimientos - Comunicación interpersonal - Autogestión personal y profesional</p>	<p>-Aplica métodos pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje -Tiene dominio de principios sobre educación primaria. -Tiene dominio de teorías relacionados a la educación primaria. -Tiene dominio de conceptos que sustentan la educación primaria. -Practica relaciones interpersonales honestas. -Muestra conductas asertivas. -Evidencia iniciativa en sus procesos de gestión personal y profesional. -Practica conductas perseverantes en las actividades educativas.</p>

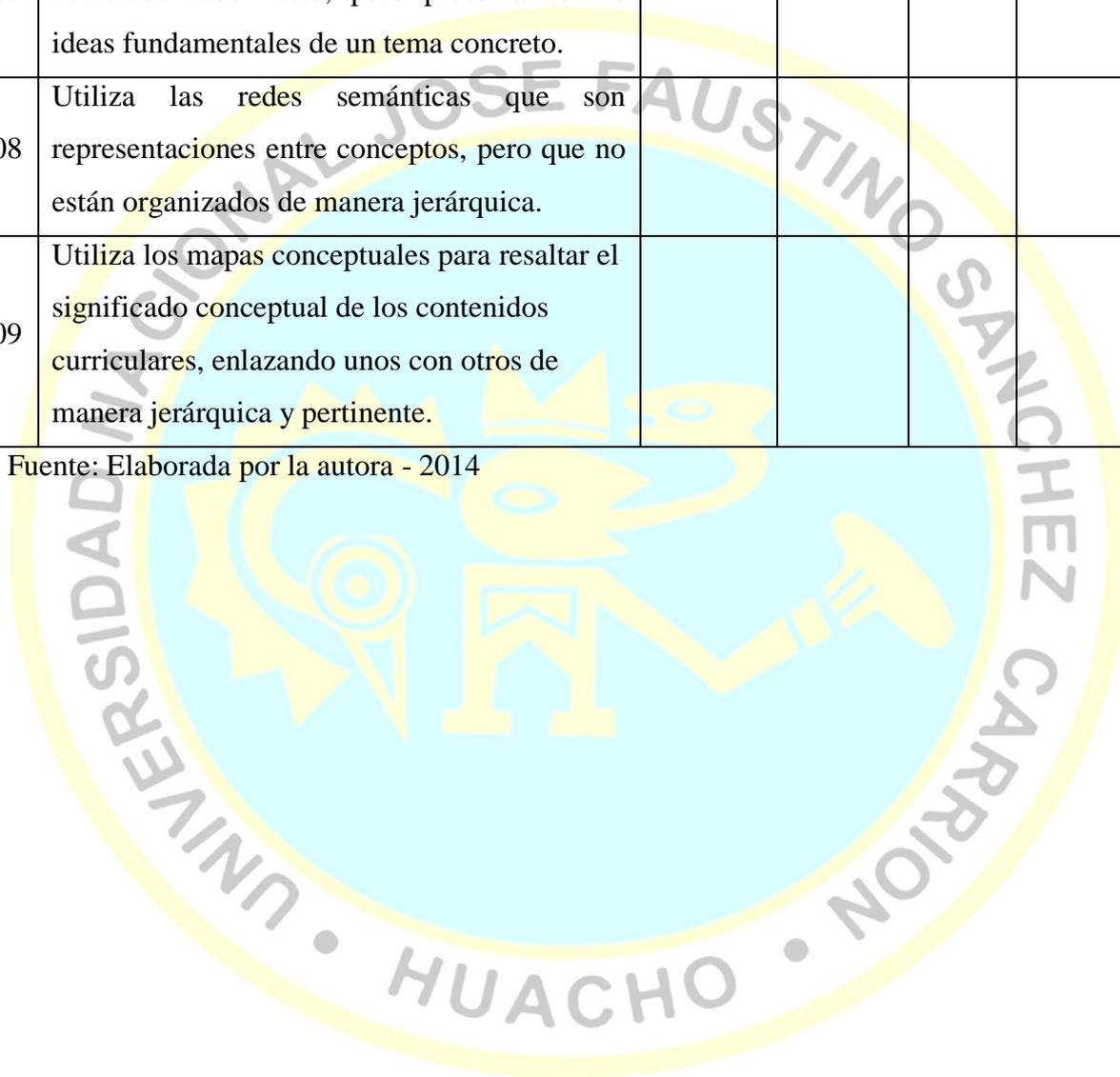
Cuestionario 1
Estrategias didácticas de enseñanza
Estudiantes del IX ciclo

Con el presente cuestionario queremos conocer tu opinión acerca de la aplicación en tus prácticas docentes de las estrategias didácticas de enseñanza que son utilizadas por los estudiantes de la Especialidad de Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Facultad de Educación de nuestra universidad. La información suministrada es confidencial y se utilizará únicamente para efectos de esta investigación. **No existe buena ni mala respuesta.** Se le ruega no dejar ninguna pregunta sin contestar. No es necesario que anote su nombre. Se agradece su valiosa colaboración.

Nº	Ítems	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
01	Utiliza los objetivos como enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje				
02	Utiliza el organizador previo como propuesta de un contexto de ideas que tiende puente entre lo que el estudiante ya conoce y lo que necesita conocer para lograr un aprendizaje significativo.				
03	Hace uso de las ilustraciones que comunican ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, para “concretar” procesos.				
04	Utiliza las redes semánticas que son representaciones entre conceptos, pero que no están organizados de manera jerárquica.				
05	Utiliza los mapas conceptuales para resaltar el significado conceptual de los contenidos curriculares, enlazando unos con otros de manera jerárquica y pertinente.				

06	Se aplican las preguntas intercaladas, para resaltar núcleos de contenidos relevantes, ya sean como pre-preguntas (antes de desarrollar el tema) o como pos-pregunta (partes temáticas ya tratados).				
07	Se utiliza resúmenes finales que reflejan un contenido más vasto, pero presentando las ideas fundamentales de un tema concreto.				
08	Utiliza las redes semánticas que son representaciones entre conceptos, pero que no están organizados de manera jerárquica.				
09	Utiliza los mapas conceptuales para resaltar el significado conceptual de los contenidos curriculares, enlazando unos con otros de manera jerárquica y pertinente.				

Fuente: Elaborada por la autora - 2014



Cuestionario 2
Dimensiones de formación docente
Estudiantes del IX ciclo

Con el presente cuestionario queremos conocer tu opinión acerca de aspectos de formación docente que adquieren los estudiantes de la Especialidad de Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Facultad de Educación de nuestra universidad. La información suministrada es confidencial y se utilizará únicamente para efectos de esta investigación. **No existe buena ni mala respuesta.** Se le ruega no dejar ninguna pregunta sin contestar. No es necesario que anote su nombre. Se agradece su valiosa colaboración.

Nº	Ítem	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
01	Tiene dominio sobre los enfoques pedagógicos.				
02	Conoce los conceptos sobre la metodología en materia educativa.				
03	Aplica métodos pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje				
04	Tiene dominio de principios sobre educación primaria.				
05	Tiene dominio de teorías relacionados a la educación primaria.				
06	Tiene dominio de conceptos que sustentan la educación primaria.				
07	Practica relaciones interpersonales honestas.				
08	Muestra conductas asertivas.				
09	Evidencia iniciativa en sus procesos de gestión personal y profesional.				
10	Practica conductas perseverantes en las actividades educativas				

Fuente: Elaborada por la autora - 2014

Dr. Julio Macedo Figueroa
ASESOR

Dr. Miguel Rojas Cabrera
PRESIDENTE

Dr. Walter Stalin Gil Quevedo
SECRETARIO

Mg. Ernesto Maguiña Arnao
VOCAL

